

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE:
MOTIFS ET PRATIQUES DES ENSEIGNANTS
DU PRÉSCOLAIRE ET DU PRIMAIRE DANS LA PROMOTION DE LA
PARTICIPATION DES PARENTS EN CLASSE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN EDUCATION

PAR

LUCIE PARATTE

Mars 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

REMERCIEMENTS

En tout premier lieu, je tiens à remercier personnellement les enseignantes et l'enseignant qui ont généreusement accepté de partager leur vécu et leurs réflexions avec une si grande ouverture. Vous avez été de précieux collaborateurs et vos témoignages m'ont enrichie, tant au point de vue personnel que professionnel. Je garde un souvenir lumineux de ces rencontres.

La contribution directe ou indirecte de plusieurs personnes s'est avérée nécessaire à la réalisation de ce mémoire. Mon directeur, Carol Landry, m'a réellement accompagnée, malgré la distance, dans ce processus tout en me laissant une indispensable autonomie. Je l'en remercie infiniment. Ma codirectrice, Rollande Deslandes m'a, elle aussi, apporté une aide inestimable. Ces précieux conseils, ses encouragements, son écoute et sa grande disponibilité ont à plusieurs reprises nourri ma motivation à poursuivre.

Merci à Catherine Joly et à Hélène Fournier pour leur soutien technique.

Un merci tout particulier à mon amie Arlène qui m'a soutenue et encouragée tout au long de la progression de ce mémoire. Elle a fait preuve d'une infinie patience pour m'aider à y voir plus clair.

Merci à ma sœur Suzanne, confidente de mes doutes, questionnements et découragements. Merci aussi à mes parents qui m'ont inculqué le désir de la réussite et à ma mère en particulier qui m'a toujours démontré qu'elle croyait en moi.

Finalement, un gigantesque merci à Yves, mon compagnon de vie, pour son inconditionnel soutien et sa chaleureuse compréhension.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-------------|
| REMERCIEMENTS | II |
| LISTE DES FIGURES | VI |
| LISTE DES TABLEAUX..... | VII |
| SOMMAIRE..... | VIII |
| AVANT-PROPOS..... | 1 |
| INTRODUCTION..... | 3 |
| CHAPITRE I | 5 |
| PROBLÉMATIQUE..... | 5 |
| 1.1 État de la situation | 5 |
| 1.1.1 La participation parentale et la réussite éducative | 5 |
| 1.1.2 Quelques difficultés | 6 |
| 1.1.3 Du côté des enseignants | 7 |
| 1.1.4 Les compétences professionnelles | 8 |
| 1.1.5 Les obstacles à la collaboration..... | 9 |
| 1.1.6 Les bénéfices de la collaboration école-famille | 10 |
| 1.1.7 Écoles efficaces et participation parentale | 11 |
| 1.1.8 Différents types de participation parentale | 12 |
| 1.1.9 Le volontariat dans la classe | 13 |
| 1.1.10 Les bénéfices de la participation parentale dans la classe..... | 14 |
| 1.2 Problème de recherche..... | 15 |
| 1.3 Objectifs de recherche | 16 |
| CHAPITRE II | 18 |
| CADRE THÉORIQUE..... | 18 |

| | | |
|----------------------------------|---|-----------|
| 2.1 | Quelques concepts | 18 |
| 2.1.1 | Activités éducatives | 19 |
| 2.1.2 | Participation parentale..... | 19 |
| 2.1.3 | Collaboration..... | 21 |
| 2.1.4 | Volontariat..... | 24 |
| 2.1.5 | Coéducation..... | 27 |
| 2.2 | Le modèle du processus de participation parentale | 28 |
| A. | Compréhension du rôle | 30 |
| B. | Sentiment de compétence..... | 30 |
| C. | Perception des demandes | 32 |
| 2.3 | Le modèle des caractéristiques associées au partenariat | 32 |
| CHAPITRE III | | 35 |
| MÉTHODOLOGIE | | 35 |
| 3.1 | Type de recherche..... | 35 |
| 3.2 | Choix de l'échantillon..... | 36 |
| 3.3 | Description des participants..... | 38 |
| 3.4 | Instrumentation..... | 39 |
| 3.5 | Déroulement des entrevues..... | 42 |
| 3.6 | Analyse | 44 |
| CHAPITRE IV | | 47 |
| ANALYSE DES DONNÉES | | 47 |
| 4.1 | POURQUOI : Les motifs, croyances et perceptions | 48 |
| 4.1.1 | Histoire personnelle | 49 |
| 4.1.2 | Perception de soi | 53 |
| 4.1.3 | Sentiment de compétence..... | 54 |
| 4.1.4 | Croyances relatives à la participation parentale..... | 57 |
| 4.1.5 | Perception des demandes et opportunités | 60 |

| | | |
|--|--|------------|
| 4.1.6 | Raisons invoquées..... | 65 |
| 4.1.7 | Bénéfices perçus..... | 69 |
| 4.2 | COMMENT : La pratique | 79 |
| 4.2.1 | Formes de participation..... | 80 |
| 4.2.2 | Conditions facilitantes..... | 86 |
| 4.2.3 | Défis à relever | 96 |
| 4.2.4 | Développement de la participation parentale | 103 |
| CHAPITRE V..... | | 109 |
| INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS..... | | 109 |
| 5.1 | Modèle du processus d'intégration des parents dans la classe | 110 |
| 5.1.1 | L'enseignant..... | 112 |
| 5.1.2 | Le contexte éducatif..... | 116 |
| 5.1.3 | L'ouverture de la classe | 119 |
| 5.1.4 | L'intégration..... | 123 |
| 5.2 | La perspective de collaboration..... | 124 |
| 5.3 | Vers un développement de la participation parentale..... | 128 |
| CONCLUSION..... | | 131 |
| RÉFÉRENCES..... | | 136 |
| APPENDICES | | 143 |
| A : FORMULAIRES AUX PARTICIPANTS..... | | 143 |
| B : SCHÉMA D'ENTREVUE..... | | 148 |
| C: GRILLE D'ANALYSE..... | | 152 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|-------------|---|
| FIGURE I. | Représentation du concept de collaboration.....p. 23 |
| FIGURE II | Modèle du processus de participation parentale, niveau 1.....p. 28 |
| FIGURE III | Modèle du processus de participation parentale, adapté à la clientèle enseignantep. 29 |
| FIGURE IV | Modèle des caractéristiques associées au partenariat.....p. 33 |
| FIGURE V | Modèle du processus d'intégration des parents dans la classe.....p. 110 |
| FIGURE VI | Modèle du processus d'intégration des parents dans la classe, niveau de l'enseignantp. 111 |
| FIGURE VII | Modèle du processus d'intégration des parents dans la classe, niveau du contexte éducatifp. 115 |
| FIGURE VIII | Modèle du processus d'intégration des parents dans la classe, phase de l'ouverture de la classe.....p. 118 |
| FIGURE IX | Modèle du processus d'intégration des parents dans la classe, phase de l'intégration à la pratique.....p. 122 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|-------|
| TABLEAU 1. Regroupement des énoncés portant sur les motifs, croyances et perceptions..... | 47 |
| TABLEAU 2. Regroupement des énoncés portant sur la pratique..... | 78 |
| TABLEAU 3. Activités dans la classe..... | 79-80 |
| TABLEAU 4. Activités dans la classe reliées aux métiers..... | 81 |
| TABLEAU 5. Activités pour la classe | 82 |
| TABLEAU 6. Activités d'assistance parent/enfant..... | 83 |
| TABLEAU 7. Activités d'assistance | 84 |

SOMMAIRE

On prend de plus en plus conscience à l'échelle internationale de l'importance du partenariat école-famille et de l'engagement parental reconnu comme un des facteurs ayant le plus d'impact sur la réussite scolaire. Différents modes de participation parentale à la vie scolaire ont été définis, en l'occurrence, le volontariat dans la classe de l'enfant. Les pratiques des enseignants influencent considérablement le niveau de participation parentale. Au Québec il semble que très peu d'enseignants invitent les parents à participer dans la classe. La particularité de ces enseignants nous amène à nous questionner sur ce qui les incite à inviter les parents à participer à des activités éducatives dans leur classe et sur la façon dont ils vivent cette participation dans leur pratique.

Les objectifs visés par la recherche sont, à partir du point de vue des enseignants, de mieux comprendre les motifs qui les incitent à inviter les parents à participer à des activités éducatives dans leur classe, de décrire leurs pratiques de collaboration et de faire des liens entre leurs motifs et leurs pratiques.

Nos conclusions s'appuient sur une analyse qualitative des données recueillies à l'aide d'entrevues semi-dirigées menées auprès de huit enseignants du préscolaire et du primaire. Étant donné la nouveauté relative de l'objet de recherche, nous avons privilégié une démarche qualitative de type exploratoire s'appuyant sur une approche phénoménologique.

Il se dégage de l'étude des résultats que les croyances et valeurs des enseignants sont mises en cause ainsi que leur contexte éducatif favorisant des besoins pédagogiques qui lui sont spécifiques. La perspective collaboratrice colore la pratique des enseignants qui tendent vers l'intégration de la participation parentale. Le développement de la participation est abordé et des pistes sont proposées concernant les pratiques de collaboration ainsi que la formation initiale et continue des enseignants afin de favoriser la participation parentale et la collaboration école-famille.

AVANT-PROPOS

Ouvrant dans le domaine de l'éducation depuis plus de vingt ans, j'ai toujours considéré que la relation avec les parents faisait partie intégrante de ma pratique. L'école a de gros défis à relever et établir une bonne collaboration avec les parents est un moyen incontournable pour relever ces défis.

Dans ma carrière d'enseignante, les parents m'apportent une aide inestimable et je suis un témoin quotidien des effets positifs que leur participation dans la classe engendre sur les enfants, sur eux-mêmes et sur moi-même.

J'ai eu le bonheur de côtoyer des enseignants¹ inspirants qui croyaient profondément aux bienfaits de la collaboration école-famille et qui inventaient, au quotidien, des moyens novateurs pour intégrer les parents à leur pratique. Mais j'ai aussi été troublée, lors de nombreuses discussions avec des collègues enseignants, par les jugements parfois implacables que certains d'entre eux portaient sur les parents et sur leur crainte de les voir rentrer dans leur classe.

Lors de mon travail d'animatrice auprès de parents de milieux défavorisés, ceux-ci m'ont souvent exprimé leurs difficultés à entrer en contact avec les enseignants et leur sentiment d'être intrus dans l'école. Par ailleurs, je pouvais constater la disponibilité de ces parents, leur volonté d'aider leurs enfants et leur intérêt à participer aussitôt qu'ils y étaient conviés.

¹ Dans cet ouvrage, le masculin est utilisé comme représentant des deux sexes, sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes et dans le seul but d'alléger le texte.

Ces constations ont renforcé ma croyance qu'il revient aux professionnels de l'éducation de créer le pont entre eux et les familles. Le défi est grand mais il est possible d'améliorer le dialogue et la collaboration entre l'école et la famille et de réduire ainsi cette distance néfaste qui semble trop souvent bien installée entre ces deux univers de la vie de l'enfant. Cette croyance fondamentale a nourri ma motivation principale à entreprendre cette recherche.

Mon double statut d'enseignante et de chercheuse a favorisé une compréhension du contexte scolaire juxtaposée à une compréhension théorique de la collaboration parentale dans la classe. Cette recherche m'a offert la possibilité de comprendre un peu mieux ce qui favorise la collaboration école-famille en questionnant des enseignants qui adoptent des pratiques éducatives contribuant à l'établir.

Ces enseignants que j'ai eu le privilège de rencontrer et d'écouter croient profondément aux bienfaits de la participation parentale dans la classe; à leur façon, ils sont des pionniers dans leur domaine. Récolter leurs témoignages m'a apporté un formidable espoir : la collaboration école-famille peut véritablement exister sous différentes formes. La participation dans la classe est une de ces formes qui ouvre vers d'autres multiples possibilités.

INTRODUCTION

De nombreux enseignants, animés par le désir de la réussite éducative de leurs élèves, entreprennent des actions novatrices qui demeurent trop souvent confinées à la discrétion de leur classe. Inviter les parents à participer dans la classe fait partie de ces nombreuses actions qu'on pourrait considérer comme novatrices.

La présente recherche porte sur ce phénomène des enseignants qui favorisent la collaboration avec les familles en suscitant la participation parentale dans leur classe. Motivée par des intérêts personnels, nous voulions rendre compte de la réalité de ces enseignants, de ce qui les motive à inviter les parents et de comment ils le font dans leur pratique quotidienne.

Le premier chapitre de ce mémoire vise à situer la problématique générale de l'étude. Tout en faisant un survol de la littérature, nous abordons différents aspects de la participation parentale qui sont mis en lien avec la réussite éducative dans une perspective de collaboration école-famille. Nous nous attardons particulièrement au volontariat dans la classe. Notre problème de recherche ainsi que la présentation de ses principaux objectifs clôturent ce chapitre.

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique qui a soutenu notre questionnement; il comprend une description des principaux concepts utilisés et une présentation des modèles ayant servi de base à notre analyse.

La présentation de la démarche méthodologique constitue l'essentiel du troisième chapitre qui détaille le type de recherche, les participants qui y sont impliqués et nos méthodes d'investigation.

La présentation et l'analyse des données sont faites dans le quatrième chapitre. On peut y voir les nombreux motifs, croyances et perceptions des enseignants qui les incitent, selon eux, à inviter des parents dans leur classe. La pratique de ces enseignants fait l'objet de la deuxième partie de ce chapitre dans laquelle le large éventail des activités de participation des parents est présenté, suivi par les suggestions des répondants visant le développement de la participation parentale dans la classe.

Le cinquième et dernier chapitre fait état de l'interprétation des données. Nous y présentons notre compréhension à l'aide d'un *modèle du processus d'intégration des parents*. Une réflexion sur la perspective de collaboration et le développement de la participation parentale vient clôturer le chapitre.

La conclusion présente un retour sur la démarche, les limites de la recherche et ses retombées potentielles, suivis par des questionnements pour d'éventuelles pistes de recherche complémentaire.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre est consacré à la présentation de la problématique. Il aborde le sujet en résumant les propos des auteurs sur différents aspects de la participation parentale. Un regard particulier est porté sur le volontariat dans la classe et sur ses bénéfices perçus. Le problème de recherche et la question principale sont exposés en dernière section du chapitre, suivis par la description des objectifs de la présente recherche.

1.1 ÉTAT DE LA SITUATION

1.1.1 LA PARTICIPATION PARENTALE ET LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

Dans plusieurs pays industrialisés, on prend de plus en plus conscience de l'importance du partenariat école-famille-communauté² et on adopte des mesures favorisant davantage la participation des parents (OCDE, 1997). De nombreuses études démontrent l'importance de l'engagement parental dans la réussite éducative, cet engagement étant reconnu comme une des caractéristiques ayant le plus d'impact sur le rendement scolaire, l'adaptation de l'élève et la poursuite des études (Deslandes et Bertrand, 2003 ; Epstein, 2001).

² Plusieurs études traitent de la collaboration école-famille-communauté. Pour les besoins de cette recherche, je m'en tiendrai à la collaboration école-famille.

Dans sa revue de la littérature sur la participation parentale (*family involvement*) Brooks (2004) démontre que la participation parentale fait partie des cinq premières caractéristiques des écoles à succès (*success school*). D'ailleurs, selon Bandura (2003) :

Reconstruire le lien entre l'école, la maison et le voisinage, avec un sentiment commun de projet et la responsabilité partagée pour la vie intellectuelle de l'école, est essentielle dans la restructuration des écoles pour la réussite scolaire (p.380).

Les parents sont appelés à participer davantage à la vie de l'école. Si auparavant, ils étaient surtout sollicités lorsque leur enfant vivait des difficultés, ils sont maintenant, depuis l'adoption de la Loi 180 (MEQ, 1998), invités à participer au processus de prise de décision à l'école. Les modes formels de participation des parents à la vie scolaire sont bien établis : comités d'école, conseils d'établissement, rapports d'évaluation et rencontres stipulés par le Régime pédagogique.

Toutefois, en dehors des exigences légales, les enseignants possèdent une certaine marge de manœuvre dans leurs relations avec les parents. En général, ils croient que la collaboration parentale est nécessaire à l'atteinte des objectifs éducatifs (Tardif et Lessard, 1999).

1.1.2 QUELQUES DIFFICULTÉS

Il semble évident que la participation des parents à la vie scolaire exige une ouverture de l'école et de ses membres et il revient à ceux-ci de prendre l'initiative du développement et du maintien du lien et du dialogue avec les familles (OCDE, 1997). Cependant, malgré ses efforts, le milieu scolaire éprouve des difficultés à établir un lien efficace avec les familles (Conseil supérieur de l'éducation, 1993). La majorité

des recherches menées sur les rapports entre la famille et l'école soulèvent d'emblée les incompréhensions réciproques et les difficultés de communication entre les enseignants et les familles (Claes et Comeau, 1996). Pourtant, la grande majorité des parents croit en l'importance du partenariat école-famille et se dit prête à collaborer en ce sens (Comeau et Salomon, 1994 ; Saint-Laurent et al, 1994).

1.1.3 DU CÔTÉ DES ENSEIGNANTS

«La participation parentale favorise la collaboration école-famille» (Deslandes, R. et Bertrand, R., 2001, p.6). Mettre en place des pratiques favorisant la participation des parents contribue à développer une plus grande collaboration entre l'école et les familles. Les recherches le précisent : les pratiques des enseignants et les stratégies instaurées par l'école pour favoriser la participation parentale représentent une variable importante permettant de prédire le niveau de collaboration, tous niveaux socio-économiques ou ethniques confondus (Pelco et Ries, 1999).

Plusieurs auteurs font un lien entre le degré de collaboration des parents et les attitudes des enseignants. Des attitudes d'ouverture, de respect et de confiance, ainsi qu'une communication franche ont été établis comme des facteurs importants pour maintenir une collaboration efficace entre les parents et les enseignants (Deslandes, 2004; Stuck, 2004). Certaines études énumèrent d'autres caractéristiques favorisant la collaboration entre les acteurs : la chaleur, l'authenticité, l'écoute active, l'empathie et l'honnêteté s'ajoutent aux interventions basées sur l'appropriation de ses propres pouvoirs et à l'autodétermination des divers acteurs (Deslandes, 2001a,b; Stuck, 2004).

Les croyances et conceptions des enseignants sont aussi mises en cause :

Dialoguer avec les parents, avant d'être un problème de compétence, est une question d'identité, de rapport au métier, de conception du dialogue et du partage des tâches avec la famille » (Perrenoud, 1999, p.109).

De plus, il apparaît qu'un sentiment de compétence élevé de la part des enseignants, associé à leurs connaissances et leurs habiletés, peut être déterminant dans l'intérêt et les efforts qu'ils porteront au développement de la collaboration école-famille (Deslandes *et al.*, 2002). La valeur accordée à l'efficacité de l'enseignant est aussi considérée essentielle par Bandura (2003): « ...en raison de l'importance de l'influence familiale sur la réussite scolaire des enfants, la contribution de l'efficacité de l'enseignant à l'implication parentale dans les activités pédagogiques est d'une importance considérable » (p.371).

1.1.4 LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

De toute évidence, la capacité à établir une bonne collaboration école-famille semble de plus en plus devoir faire partie des compétences qu'on attend des enseignants (Deslandes, 2001a,b; Perrenoud, 1999). La réforme qui a cours actuellement en éducation favorise l'émergence d'un climat de coopération et vise le développement d'une culture de collaboration en milieu scolaire. Le ministère de l'Éducation du Québec stipule, dans son énoncé de politique sur la formation continue du personnel enseignant et dans son programme de formation, qu'on doit favoriser le développement de connaissances, d'habiletés et d'attitudes nécessaires pour collaborer avec les parents et les divers partenaires (MEQ, 1999, 2001).

« Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école » (MEQ, 2001) est l'énoncé de la 9^e compétence du référentiel de compétences professionnelles de la

profession enseignante dont une des composantes touche la participation parentale (p.115). Cette composante traite de la nécessité de collaborer avec les parents. Pour ce faire, les enseignants doivent prendre conscience de la diversité des conceptions des parents ainsi que de la diversité de leurs points de vue et de leur vision de l'école. Ils ont aussi à s'adapter aux différentes configurations de la vie des familles. On attend d'eux qu'ils puissent collaborer avec les parents en les informant sur les programmes dans un langage accessible, en leur communiquant les attentes reliées au travail et à la vie scolaire, et en leur précisant comment soutenir leur enfant. De plus, les enseignants doivent être en mesure de communiquer avec les parents dans des situations difficiles et de s'entendre avec eux sur des interventions concertées. Enfin, ils doivent mettre à contribution les différentes ressources des parents et reconnaître leurs apports aux projets et à l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.

1.1.5 LES OBSTACLES À LA COLLABORATION

Au-delà des compétences nécessaires et attendues pour susciter la participation et établir la collaboration avec les familles, certaines études nous renseignent sur les perceptions et les attitudes parfois négatives des enseignants et sur ce qui pose obstacle à la participation parentale. Un grand nombre d'enseignants avouent ignorer comment établir une collaboration avec les parents et souhaiteraient que cette thématique soit intégrée à la formation initiale à l'enseignement. Pour plusieurs enseignants, l'établissement de liens avec les parents ne fait pas partie intégrante de leurs tâches et ils considèrent que la participation des parents devrait se limiter aux activités parascolaires et au soutien à la maison. La présence des parents à l'école peut être perçue comme une menace et un ajout à leurs tâches. Le manque de temps, de ressources et d'occasions, les différences culturelles, langagières et éducatives, le manque de soutien externe à la collaboration et une organisation scolaire ne

favorisant pas la collaboration sont autant d'obstacles qui s'accumulent pour rendre difficiles les pratiques de collaboration efficaces. (Deslandes, Rousseau et Royer, 2002 ; Comeau et Salomon, 1994).

Perrenoud (1994) apporte un éclairage intéressant sur la tension possiblement vécue par les enseignants au regard de la collaboration :

La plupart des enseignants en exercice ont été formés dans une perspective individualiste, ils ont peut-être choisi ce métier pour ne pas travailler avec d'autres adultes, ou du moins pour être " maîtres chez eux " une fois refermée la porte de la classe. Certes, ceux qui optent pour le travail en équipe ont fait un long chemin vers une autre conception du métier. Mais ils sont souvent au milieu du gué, tiraillés entre une idéologie favorable à la collaboration et un habitus individualiste (p.2).

1.1.6 LES BÉNÉFICES DE LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE

Plusieurs auteurs ont pourtant énuméré les multiples bénéfices retirés de la collaboration école-famille. Du point de vue de l'enfant, toutes les activités de collaboration entre l'école et sa famille sont importantes car elles démontrent la valeur accordée par ses parents aux activités scolaires. Outre les effets importants sur le développement, le rendement, le comportement et les attitudes des élèves, on remarque que les enseignants favorisant la collaboration développent une attitude plus positive envers les parents et envers leur propre pratique professionnelle. De leur côté, les parents deviennent plus convaincus de l'importance de leur rôle, développent une confiance accrue en leurs propres habiletés éducatives et éprouvent une plus grande satisfaction envers l'école ainsi qu'une meilleure confiance envers les enseignants. La fréquence et la diversité des contacts entre les enseignants et les parents ont des effets positifs d'une part, sur les perceptions mutuelles trop souvent

négatives que les uns entretiennent envers les autres, et d'autre part, sur la réussite éducative (Epstein, 2001; Deslandes, 2001a; Gettinger et Guetschow, 1998).

1.1.7 ÉCOLES EFFICACES ET PARTICIPATION PARENTALE

Bandura (2003) présente des modèles à adopter pour améliorer l'efficacité des écoles et un des éléments caractérisant ces écoles efficaces est le soutien et la forte implication des parents comme partenaires dans l'éducation des enfants. Un système régulier de communication entre l'école et la maison est mis en place dans le but de développer un partenariat coopératif. Les écoles efficaces sollicitent l'aide des parents afin d'augmenter et d'élargir les liens entre eux et l'école et favorisent la création de liens avec les parents en leur montrant leur importance dans l'action pédagogique. Les parents maintiennent une participation élevée lorsqu'ils peuvent constater l'effet positif de leur implication sur l'éducation de leurs enfants.

Bandura (2003) présente le programme coopératif de Comer (1980,1988) qui propose un modèle facilitant le changement social. Ce programme propose des mécanismes précis permettant d'impliquer tous les groupes humains concernés par le développement socio-éducatif des enfants (incluant évidemment les parents); il vise les responsabilités partagées et l'aide mutuelle. Les partenariats sont caractérisés par la confiance mutuelle, la compréhension, le respect et l'acceptation des différences. Les relations améliorées entre les participants favorisent ainsi la construction d'un sentiment collectif d'efficacité et de responsabilité et une meilleure adaptation aux changements. Une des composantes structurelles du modèle de Comer, est la participation des parents au programme. Les formes et effets de la participation parentale sont ici clairement démontrés :

Les parents participent à tous les aspects des activités scolaires comme assistants des enseignants, du centre de la documentation, de la cafétéria et des espaces de jeu. Ils élaborent aussi un programme social pour l'année qui favorise le développement pédagogique des enfants et rétablit des relations étroites entre la maison et l'école. Les parents acquièrent ainsi un sentiment de contrôle et de responsabilité envers la vie scolaire et sociale de l'établissement. Lorsqu'ils se sentent appréciés et importants, la prise de distance initiale laisse place à une implication parentale croissante dans la vie de l'école (p.382).

1.1.8 DIFFÉRENTS TYPES DE PARTICIPATION PARENTALE

D'autres auteurs ont travaillé sur la classification de différents modes de contribution parentale (Epstein, 2001; Goupil, 1997) dans des aspects diversifiés de la vie scolaire où la capacité de l'école à susciter la collaboration des familles paraît essentielle. Epstein (2001) travaille sur la collaboration école-famille-communauté depuis des décennies et ses travaux sont reconnus dans toute l'Amérique du nord et même internationalement. Cette auteure est sans contredit la chef de file en ce domaine et plusieurs organisations visant la collaboration école-famille-communauté utilisent ses catégories pour favoriser la collaboration (Deslandes et Bertrand, 2001). Epstein décrit six catégories d'activités de participation où les parents et l'école peuvent remplir leurs responsabilités respectives concernant la réussite et le développement des jeunes :

- 1- *La fonction parentale* (responsabilités fondamentales concernant le bien-être, la santé et la sécurité, préparation de l'enfant à l'école, fourniture du matériel requis)
- 2- *La communication entre l'école et la maison* (devoirs de base de l'école envers l'enfant et sa famille : renseignements donnés par l'école aux parents et vice versa)
- 3- *Le volontariat* (bénévolat et présence des parents à différentes activités régulières ou spéciales à l'école, accompagnement aux sorties)

- 4- *L'apprentissage à domicile* (aide aux devoirs, mise en place d'un environnement adéquat pour apprendre, intérêt pour ce que l'enfant fait à l'école, discussions reliées au vécu scolaire, encouragements)
- 5- *La participation aux prises de décisions des instances éducatives* (comités de parents, conseils d'établissement)
- 6- *La collaboration avec la communauté* (incluant les échanges avec les autres parents de la communauté)

Ces catégories d'activités ont comme objectif d'aider l'école et les familles à assumer leurs responsabilités vis-à-vis la réussite et le développement des jeunes. Plusieurs écoles les utilisent dans la planification d'un programme global d'activités de collaboration visant à améliorer leur efficacité (Deslandes, 2001a).

L'objet de la présente recherche porte sur le type 3 de la typologie d'Epstein, soit le volontariat dans la classe.

1.1.9 LE VOLONTARIAT DANS LA CLASSE

La participation dans la classe peut prendre plusieurs formes et les enseignants qui reconnaissent l'importance de favoriser la participation parentale ont souvent développé des stratégies créatrices remarquables pour inviter et encourager les parents à s'impliquer directement dans leur classe. Bastiani (1989) ainsi que Barbour et Barbour (2001) fournissent plusieurs exemples dans lesquels la participation parentale est sollicitée dans la classe : les parents peuvent apporter de l'aide individuelle aux élèves, prendre en charge des tâches routinières afin de libérer l'enseignante ou mettre à profit leurs connaissances et leurs habiletés spécifiques afin d'animer des ateliers ou des conférences. Pourtois et Desmet (1997) précisent que, en

plus d'accompagner les enfants dans la réalisation d'un travail personnel, les parents peuvent constituer une ressource importante pour faire pénétrer le monde du travail dans la classe et permettre ainsi aux enfants d'avoir une meilleure représentation de ce qu'est la vie professionnelle. De plus, les parents sont vus comme des partenaires avec leurs propres compétences.

Dans ce contexte, le professionnel n'est pas nécessairement celui qui est le mieux informé ou le plus compétent ; les parents sont considérés comme susceptibles d'être les partenaires des intervenants. Ainsi, le sens de la communication est complètement transformé. Les parents ne sont plus des spectateurs passifs, mais des personnes possédant des ressources éducatives que l'on va utiliser et qui peuvent enrichir l'intervenant (Pourtois et Desmet, 1997, p.271).

On fait donc référence à un partenariat où figurent la confiance mutuelle et le respect des habiletés et connaissances de chacun, éléments jugés essentiels à la collaboration, comme le soulignent Deslandes et ses collègues (Deslandes, 2001; Deslandes, Jacques, Doré-Côté et Bélanger 2004).

1.1.10 LES BÉNÉFICES DE LA PARTICIPATION PARENTALE DANS LA CLASSE

Les enseignants et les parents développant ensemble des pratiques collaboratives dans la classe y voient des bénéfices indéniables : les parents collaborateurs adoptent une attitude plus positive envers les enseignants et l'école, perfectionnent leurs habiletés à intervenir auprès de leur enfant et deviennent plus aptes à s'impliquer au niveau décisionnel. Les parents dont les enfants éprouvent des difficultés peuvent profiter d'un modèle adéquat d'intervention et s'approprier ainsi différentes façons d'apprendre qui accroissent leurs sentiments de compétence et leurs capacités à soutenir leurs enfants (Epstein, 2001; Pallascio, Julien et Gosselin, 1998; Comeau et Salomon, 1994). Dans les milieux défavorisés, la présence des parents dans la classe

apporte des bénéfices importants pour les enfants dont les parents ne profitent pas d'un travail rémunéré (Pourtois et Desmet, 1997). En outre, des parents dans la classe peuvent représenter une ressource non négligeable, surtout durant les premières années de scolarisation où les enseignants sont constamment sollicités par les innombrables besoins des tout-petits et où l'implication parentale peut être déterminante sur l'adaptation de l'élève (Deslandes et Jacques 2004).

1.2 PROBLÈME DE RECHERCHE

Constatant à quel point l'enseignant prend une part importante dans ce processus de participation parentale, il paraît adéquat de mieux comprendre comment cela se vit dans les classes. Au Québec, on sait qu'environ 10 % des enseignants invitent les parents à participer dans la classe, ces enseignants oeuvrant principalement au préscolaire ou en adaptation scolaire, dans des écoles spécialisées ou des écoles de milieu rural (Comeau et Salomon, 1994). La particularité de ces enseignants suscite, à juste titre, des questionnements :

On voit toutefois poindre un petit groupe d'enseignants progressistes qui se déclarent totalement favorables à la participation des parents et expriment leur ouverture à des relations égalitaires. Il serait intéressant de mieux connaître ce groupe, son cheminement et le leadership qu'il exerce dans les différentes instances éducatives (Claes et Comeau, 1996, p.83).

Comment expliquer que ces enseignants soient favorables à la participation des parents? Qu'est-ce qui les motive à aller dans ce sens? À notre connaissance, aucune étude d'importance n'a encore examiné de façon approfondie les motifs des enseignants invitant les parents à participer à des activités éducatives dans leur classe. Pourtant, selon De Acosta (1996) :

The next step in broadening teachers' vision beyond classroom wall is a dialogue among those engaged in thoughtful teaching about family and community involvement that will include considerations and strategies based on their own practice (De Acosta, 1996, p.14).

Nous en savons encore moins sur la façon dont les enseignants s'y prennent pour favoriser la participation des parents en classe. Ce qui nous amène à formuler notre question centrale de la manière suivante :

Pourquoi et comment certains enseignants invitent-ils les parents à participer à des activités éducatives dans la classe ?

Des questions secondaires seront aussi examinées. Elles ont trait au développement de la participation parentale, en particulier aux recommandations des enseignants en matière de la formation initiale et continue des enseignants et de la promotion de la participation parentale.

1.3 OBJECTIFS DE RECHERCHE

Dans cette perspective, il paraît approprié de retenir les objectifs suivants:

- *À partir du point de vue des enseignants, exposer les motifs qui les incitent à inviter les parents à participer à des activités éducatives dans leur classe.*
- *Décrire les pratiques de collaboration de certains enseignants invitant les parents à participer à des activités éducatives dans leur classe.*
- *Établir des liens entre les motifs et les pratiques de ces enseignants.*

Notre recherche se situe dans une perspective de plus grande collaboration entre l'école et les familles. La collaboration école-famille devient une visée.

En résumé, cette recherche vise à dégager, à partir de l'expérience de collaboration des enseignants avec des parents dans la classe, ce qui les motive à intégrer cette pratique. Elle vise aussi une meilleure compréhension de cette pratique dans la perspective que ces résultats puissent être utiles aux participants et aux lecteurs et qu'ils puissent contribuer à favoriser l'émergence de nouvelles pratiques de collaboration.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre présentant le cadre théorique a comme objectif principal de cerner davantage les concepts utilisés pour décrire, analyser et interpréter les données recueillies auprès des participants. En premier lieu, nous nous attarderons aux définitions des principaux concepts qui permettront d'enrichir la compréhension de ces concepts tel qu'ils sont utilisés dans le cadre de cette recherche. Les deux dernières parties du chapitre seront plus spécifiquement consacrées aux principaux modèles dont nous nous sommes inspirée dans l'analyse et à la description de leurs principales dimensions.

2.1 QUELQUES CONCEPTS

Plusieurs termes sont utilisés par différents auteurs pour faire référence à la participation des parents à la vie scolaire : implication, collaboration, partenariat, coopération, coéducation... la liste des termes paraît sans fin. Nous présentons la définition des principaux concepts en nous attardant plus spécifiquement à la collaboration et au volontariat afin de mieux situer la vision sous-jacente au problème de recherche et à l'analyse des données recueillies.

2.1.1 ACTIVITÉS ÉDUCATIVES

Il paraît utile, en premier lieu, de définir ce qu'est une activité éducative. Selon Legendre (1993), une activité éducative est une « activité qui procure un enrichissement des connaissances ou un accroissement des savoir-faire, et qui favorise le développement de l'élève » (p.15). En extension, il ajoute qu'activité éducative « désigne tout type d'activité : enseignement proprement dit, classes vertes, excursions, activités périscolaires, conférences, stages, activités de formation et d'éveil, etc. » (*ibid.*)

Cette définition situe bien le contexte englobant des activités éducatives. Même si dans cette étude, nous avons voulu nous pencher spécifiquement sur les activités éducatives vécues dans la classe, il paraît extrêmement difficile de les dissocier des autres activités décrites par Legendre (1993), en extension.

2.1.2 PARTICIPATION PARENTALE

Plusieurs auteurs se sont penchés sur la participation parentale qui a été examinée sous différents angles. La définition présentée ici apporte un éclairage sur la participation parentale telle que perçue dans le cadre de cette recherche.

Selon Stuck (2004), la participation parentale peut se produire à la maison ou à l'école; elle fait généralement référence aux actions entreprises par les parents³ pour

³ Pour représenter le terme *parents*, qui est restrictif, Buley (2004) utilise le mot *caregivers*. Ce terme, mieux adapté aux différents contextes familiaux de la société actuelle, implique toute personne prenant soin de l'enfant, en charge de son éducation à la maison ou se préoccupant de son bien-être; il englobe les gardiens, famille d'accueil, grands-parents et la famille élargie : beau-parent, conjoint du parent, tante, oncle, grand frère ou grande sœur, etc. Cette description rejoint le sens donné aux mots *parent* ou *famille* employés dans le cadre de cette recherche.

améliorer l'éducation de leur enfant⁴ (p.7). Deslandes et Bertrand (2004) définissent ainsi la participation parentale :

La participation parentale au suivi scolaire correspond à une pratique parentale qui vise la réussite éducative, cette dernière représentant un objectif de socialisation. [...] La participation parentale réfère à un ensemble de comportements qui comprend par exemple, la préparation de l'enfant pour l'école et l'accueil à son retour, la supervision, le suivi et l'engagement actif dans les travaux scolaires, la contribution à la motivation de l'enfant, les interactions avec l'école, le bénévolat à l'école et la participation à des comités de parents, des réunions et assemblées générales.

Les travaux de Deslandes et ses collègues (Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes, avec la collaboration de Bastien et Lemieux, 2004) démontrent que les parents perçoivent deux modes de participation parentale au suivi scolaire: la participation à l'école et la participation à la maison. Ces deux modes sont importants dans la prévention du décrochage scolaire. En effet, les parents présents à l'école peuvent apprendre comment aider leur enfant à s'engager dans des activités d'apprentissage et comment obtenir du soutien si leur enfant éprouve des difficultés. Cette forme de participation active favorise le développement d'une relation constructive avec les enseignants qui est associée à l'ajustement socioscolaire de l'enfant. Le parent participe davantage s'il sent que sa présence est désirée et bienvenue et, plus il reçoit d'invitations de l'école, plus il collabore. À la maison, le parent peut guider son enfant, discuter avec lui, l'aider, l'encourager et lui enseigner l'importance de l'école, ce qui aura pour effet de soutenir le jeune dans le développement d'attitudes positives et de comportements non à risque. Le parent s'engage davantage à la maison s'il pense être en mesure d'exercer une influence positive sur les apprentissages de son enfant et s'il considère posséder les connaissances et les habiletés nécessaires pour intervenir. Les invitations à participer de la part des enseignants favorise aussi son implication.

⁴ Traduction libre

2.1.3 COLLABORATION

Selon Friend et Cook (2003), le terme *collaboration* évoque la manière dont l'activité se produit, la nature des relations interpersonnelles durant l'interaction et la façon dont chacun communique avec l'autre. Toute activité collaborative implique forcément des aspects relationnels et nécessite des habiletés spécifiques essentielles à son succès: capacité de communication (rétroaction, écoute active, questionnement); capacité de relation (bienveillance, ouverture, empathie) et capacité de résoudre des problèmes. La collaboration est invariablement rattachée dans l'action à un but commun, une vision partagée.

Ces auteurs ont décrit les caractéristiques déterminantes de la collaboration:

- elle se passe sur une base volontaire
- il y a un pouvoir égal entre les partenaires
- elle est basée sur un but ou un objet mutuel
- elle implique le partage des ressources
- il y a partage de la responsabilité des résultats
- chacun croit en l'importance et l'efficacité de la collaboration

Le succès dans la collaboration augmente l'engagement dans de nouvelles expériences de collaboration. Un minimum de confiance entre les partenaires est nécessaire et un des bénéfices de la collaboration est que la confiance s'accroît avec le succès. Friend et Cook (*ibid.*) accordent une importance particulière aux habiletés interpersonnelles ou d'interaction nécessaires pour collaborer efficacement.

Tourse et Sulick (1999) précisent eux aussi que les processus de collaboration sont soutenus par la compréhension, la communication et la coalition des besoins et

intérêts communs. Ces processus exigent de la flexibilité et de la bonne volonté de part et d'autre pour outrepasser les idées préconçues et les manières traditionnelles de fonctionner⁵ (p.59).

Dionne (2003) propose une définition du concept de collaboration dans un cadre scolaire qui, bien que s'adressant spécifiquement à la collaboration entre enseignants, pourraient facilement être reprise dans les différents contextes partenariaux de l'école.

« Cadre dynamique dans lequel des activités conjointes sont effectuées entre au moins deux enseignants qui communiquent pour atteindre des buts communs, dans un contexte d'interdépendance et de parité » (p.27).

Dans l'esprit de cette recherche, on pourrait définir ainsi la collaboration : un cadre dynamique dans lequel des activités conjointes sont effectuées entre au moins un enseignant et un parent (un adulte prenant soin d'un enfant de la classe de l'enseignant) qui communiquent pour atteindre des buts communs dans un contexte d'interdépendance et de parité.

La figure I présente les principaux pôles de la collaboration qui ont été énumérés précédemment et qui seront repris plus loin.

⁵ Traduction libre

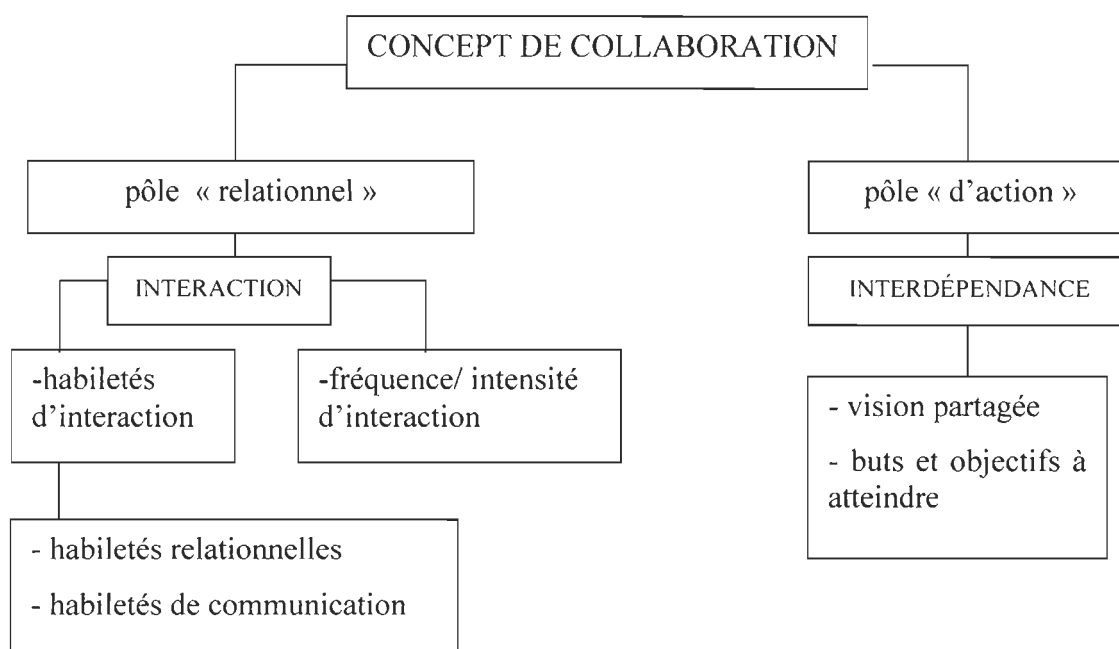


Figure I : *Représentation du concept de collaboration* (Dionne, 2003, p.58)

Tout comme ce qui est démontré dans cette figure, Christenson et Sheridan (2001) s'attardent elles aussi sur les interactions entre l'école et les familles et le but commun visé par la collaboration école-famille. Elles font une distinction importante entre la participation parentale et la collaboration école-famille qu'elles définissent ainsi :

A student-centered dynamic framework that endorses collegial, interdependent, and colloquial styles of interaction between families and educators, who work together jointly to achieve common goals (p.95).

Selon ces auteures, la collaboration suppose des buts communs centrés sur la réussite de l'élève. Elle relève plus d'attitudes que d'activités. Le but d'une collaboration école-famille efficace est de changer les rapports entre la maison et l'école de façon à supporter les élèves en tant qu'apprenant, et non pas uniquement pour répondre aux besoins immédiats de l'école. On accorde de l'importance à la confiance, la

communication et aux responsabilités partagées par les deux systèmes importants dans la vie de l'enfant. Deslandes, Fournier et Rousseau (2005, accepté) précisent que dans ce contexte la croyance principale est que les parents et les enseignants peuvent réussir mieux ensemble que séparément.

Stuck (2004), fait aussi la distinction entre la « participation parentale » (*parent involvement*) qui représente les rôles que le parent peut jouer pour favoriser la réussite scolaire et la « collaboration école-famille » qui s'appuie sur des responsabilités partagées et la communication qui s'établit entre les parents et les éducateurs⁶ (p.12). D'après cet auteur, la collaboration école-famille touche de façon complexe plusieurs aspects des relations entre la famille et l'enseignant. La collaboration implique des interactions continues entre les parents et l'éducateur visant à faciliter le succès scolaire de l'élève.

2.1.4 VOLONTARIAT

Le volontariat dont il est question ici ne renvoie pas à un partenariat de service défini devant répondre uniquement aux besoins des enseignants ; on adopte plutôt une vision du partenariat où les acteurs sont appelés à travailler ensemble, dans un processus permanent où ils peuvent mettre en commun leurs ressources et leurs énergies pour répondre à des besoins (Landry et Gagnon, 1999 ; Pallascio, Julien et Gosselin, 1998). « Creating partnerships means bringing together individuals who are interested in working toward a shared goal » (Gettinger et Guetschow, 1998, p.40). Selon ces auteurs, les parents volontaires savent ce qu'ils ont à faire, se sentent compétents pour le faire et se sentent accueillis dans l'école.

⁶ Traduction libre

Il serait donc légitime de croire que le volontariat (plus communément nommé *bénévolat*) fait appel à une étroite collaboration entre les enseignants et les parents bénévoles. À tout le moins, le volontariat ou la présence active des parents dans la classe et dans l'école fait partie des activités énumérées dans les formes de participation parentale par la majorité des chercheurs qui se sont penchés sur le sujet.

Epstein (2004) donne une nouvelle définition du terme « volontaire » qu'il vaut la peine de citer ici intégralement :

« Volunteer » not only means those who come to school during the day, but also those who support school goals and children's learning or development in any way, at any place, and at any time (p. 3).

En fait, selon Epstein (2004), le parent volontaire peut s'impliquer de trois façons :

- Dans l'école ou dans la classe : il aide les administrateurs, les enseignants, les élèves ou les autres parents en tant que guide, entraîneur, renforçateur (*booster*), moniteur, conférencier, accompagnateur, tuteur, leader, démonstrateur et autres.
- Pour l'école ou pour la classe : de n'importe quel endroit et à n'importe quel moment, il aide les élèves à progresser dans les différents programmes scolaires.
- Assistance (audience): il participe aux assemblées, assiste aux spectacles, événements sportifs, cérémonies, fêtes et autres événements.

Au regard plus spécifique du volontariat dans la classe, nous avons vu au chapitre précédent des exemples de participation parentale. Wright et Stegelin (2003) expliquent que le bénévolat doit aller au delà des tâches réservées, dans plusieurs écoles, à ceux qu'on appelle les *parents bénévoles* : faire des photocopies, cuisiner

des biscuits, organiser des fêtes ou accompagner lors des sorties. Quoique ces tâches soient importantes, elles contribuent peu à améliorer la compréhension du parent sur ce qui se passe réellement dans la classe en terme d'apprentissage et sur l'importance de son rôle en tant qu'éducateur. Le parent bénévole dans la classe offre un soutien à l'enseignant tout en construisant sa compréhension du développement de l'enfant et en apprenant des pratiques appropriées pour favoriser ce développement. Tel que mentionné aussi par Bandura (2002), le parent est plus enclin à participer quand il perçoit que son implication peut être bénéfique pour son enfant et qu'il se sent valorisé en tant qu'éducateur (Deslandes, 2003 ; Deslandes et Bertrand, 2004). Il est considéré à titre d'expert entre autre pour la connaissance qu'il a de son enfant.

Toujours en lien avec le volontariat dans la classe, Christenson et Sheridan (2001) énumèrent une liste de conditions facilitant le succès des programmes de collaboration école-famille où le parent est invité à s'impliquer dans la classe⁷ (p.212):

- S'assurer que le parent se sente le bienvenu dès son entrée dans l'école. Que le personnel soit accueillant et la signalisation claire.
- S'informer des intérêts, talents et disponibilités des parents et coordonner les ressources des parents avec celles déjà existantes dans l'école.
- Offrir aux parents qui ne peuvent pas être volontaires dans l'école d'autres façons de participer, à la maison ou à leur lieu de travail.
- Informer les parents volontaires sur les règles de l'école.
- Développer un système visant à inclure tous les parents tout au long de l'année.

⁷ Traduction libre

- Faciliter la participation des parents qui ont des contraintes en adoptant un horaire flexible, en organisant le transport ou en prévoyant du gardiennage pour les enfants plus jeunes (entre autres).
- Exprimer de l'appréciation pour la participation des parents, valoriser leurs différentes contributions.
- Former le personnel scolaire et l'encourager à inviter les parents en tant que volontaires
- S'assurer que les activités de volontariat soient significatives et construites à partir des intérêts et habiletés des parents.

On le voit, à la lumière de ces conditions facilitantes, le parent bénévole dans la classe peut remplir des rôles autrement plus pertinents et complexes que ceux qui lui sont attribués traditionnellement. Il peut être invité à prendre une part active en tant que coéducateur.

2.1.5 COÉDUCATION

Certains participants à la recherche ont décrit des pratiques où les parents sont invités à s'impliquer dans la classe en tant que coéducateurs et la coéducation est souvent nommée comme une des formes de volontariat dans la classe. Selon Roth (2002), la coéducation est vécue dans la pratique dans des situations où au moins deux éducateurs travaillent ensemble dans la même classe, au même moment, changeant ainsi le ratio éducateur-élève. Selon l'auteure, vivre la même situation avec un autre éducateur favorise l'apprentissage de chacun et améliore la qualité du travail effectué⁸

⁸ Traduction libre

(p.111). Même si les réflexions de cet auteur sont basées sur un travail de coéducation entre deux enseignants, transposées à la collaboration entre l'enseignant et le parent, elles permettent de comprendre que cette forme de participation représente un haut niveau de collaboration.

2.2 LE MODÈLE DU PROCESSUS DE PARTICIPATION PARENTALE

Le modèle théorique de Hoover-Dempsey et Sandler (1997) nous a inspirée dans la conception de notre schéma d'entrevue et dans l'analyse de nos données. Ce modèle a été utilisé récemment au Québec dans des recherches d'envergure (Deslandes et Bertrand, 2004). Il suggère que les parents décident de participer...

parce qu'ils ont développé une compréhension de leur rôle parental qui inclut la collaboration, parce qu'ils ont un sentiment de compétence positif pour aider leur jeune à réussir, et parce qu'ils perçoivent les invitations à participer de la part de leur enfant et de l'école de leur enfant. (*Ibid.*, p.4).

La figure II présente le niveau 1 du modèle (Deslandes, 1999).

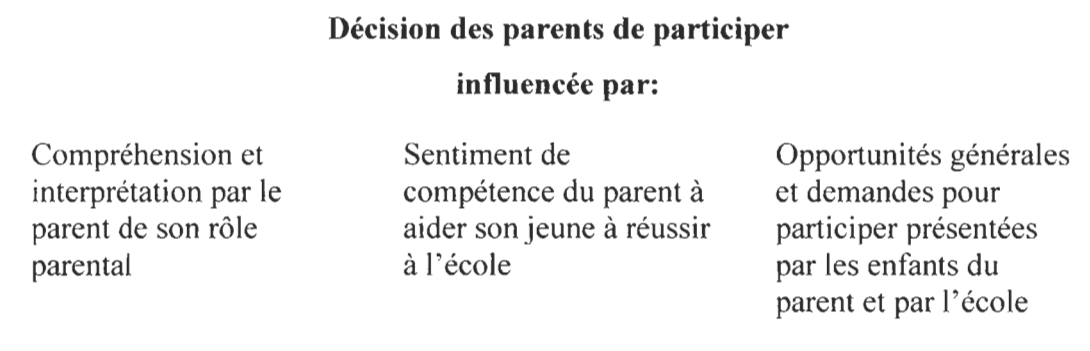


FIGURE II : *Modèle du processus de participation parentale, niveau 1*

Pelco et Ries (1999) ont repris ce modèle et l'ont adapté à la clientèle enseignante afin d'établir un corollaire entre leurs efforts pour susciter la collaboration parentale et : leur croyance que la collaboration avec les familles fait partie de leur rôle ; leur sentiment d'auto-efficacité à favoriser la participation parentale ; et la perception qu'ils ont des demandes du milieu concernant la participation parentale. Il est présenté dans la figure III.

**Décision des enseignants d'impliquer activement les parents
influencée par**

Croyance des enseignants que la collaboration avec les familles fait partie de leur rôle professionnel.

Croyance des enseignants qu'ils possèdent les capacités et les connaissances nécessaires (sentiment d'auto-efficacité) pour favoriser la participation parentale.

Perception qu'ont les enseignants des opportunités, des invitations et des demandes de leurs élèves, de leur famille, des administrateurs scolaires et/ou de la communauté concernant la participation parentale.

FIGURE III : *Modèle du processus de participation parentale adapté à la clientèle enseignante*

Il y a ici des éléments qui nous permettent d'approfondir les raisons qui motivent les enseignants à inviter les parents à participer dans la classe. Il semble donc utile de mieux définir les trois principaux pôles de ce modèle.

A. Compréhension du rôle

Gosselin (2001) décrit ainsi le concept du rôle en psychologie sociale :

On fait aussi référence au concept pour désigner une position sociale, un comportement, une attitude, une disposition, les attentes envers un individu ou encore les attentes qu'un individu détient envers lui-même pour l'exercice d'une fonction. (p.60)

Cet auteur cite Heiss (1991) qui juge que pour étudier le rôle, il faut se placer du côté de l'acteur, voir les attentes qu'il entretient envers lui-même, précisant que les attentes de la société ou des autres ne sont significatives pour un individu que s'il les endosse personnellement.

Pour sa part, Calderhead (1996) précise que l'enseignement exige un haut niveau d'implication personnelle. Les croyances que les enseignants entretiennent envers eux-mêmes, particulièrement en ce qui concerne leurs rôles d'enseignant, déterminent les pratiques qu'ils mettront en place dans leur classe.

Dans le cadre de cette recherche et du modèle théorique décrit ici, on fait référence aux croyances de l'enseignant concernant la participation parentale, à ce qu'il croit qu'un enseignant *devrait faire* pour la favoriser. Selon le modèle, sa compréhension de son rôle pourrait être déterminante dans le type d'activités de collaboration que l'enseignant considérera comme nécessaires.

B. Sentiment de compétence

Pelco et Ries (1999), appuyés par les théories sur l'auto-efficacité, offrent des suggestions spécifiques relativement au sentiment de compétence des enseignants en lien avec la participation des parents. Ils suggèrent, par exemple, qu'un enseignant avec une haute perception de son auto-efficacité en ce domaine croira que ses actions

auront un impact sur la participation parentale et qu'il est capable de composer avec les difficultés inhérentes aux situations de participation parentale dans la classe.

Le sentiment de compétence fait référence à la confiance d'un individu envers ses capacités à bien performer. Celui-ci influence fortement la façon d'agir, de penser et de ressentir. Deslandes *et al.* (2002) proposent la définition suivante de ce concept :

Le sentiment de compétence d'un individu renvoie à ses croyances en regard de sa capacité à exercer un contrôle sur son propre fonctionnement et sur les événements qui affectent sa vie. Dans le contexte de la collaboration école-famille-communauté, le sentiment de compétence des enseignants correspond au jugement porté sur la perception de leurs propres habiletés et de leurs propres connaissances (p.33).

Ces auteurs font ressortir l'importance du sentiment de compétence des enseignants, qui, associé à leurs connaissances et habiletés, risque d'être déterminant dans l'intérêt et les efforts qu'ils investiront afin d'établir la collaboration avec les familles.

Bandura (2003) le précise aussi: « Les données indiquent que les croyances des enseignants en leur efficacité pédagogique déterminent partiellement leur façon de structurer les activités scolaires » (p.363). Bandura considère les perceptions de compétence comme des moteurs puissants de la motivation. Selon l'auteur, l'intérêt d'un individu pour une activité dépend en grande partie de sa conviction d'être capable de la mener à bien et d'en tirer satisfaction. Il est plausible de penser que les sentiments de compétence des enseignants aient un impact sur leur motivation à inviter les parents à participer dans la classe.

Par ailleurs, Bandura (2003) explicite le lien à faire entre le sentiment d'efficacité des enseignants et le niveau de participation parentale. En effet, les enseignants convaincus de leur efficacité et de leurs capacités ont plus de chance de soutenir et de solliciter les parents. Plus l'efficacité pédagogique de l'enseignant est forte, plus les

parents ont tendance à rechercher les contacts avec lui et, entre autre, à l'aider en classe, ce qui améliore leurs aptitudes personnelles à aider leurs enfants. Le progrès scolaire et le soutien parental qui en résultent augmentent l'efficacité pédagogique des enseignants. On voit ici le « processus d'accroissement mutuel de l'efficacité » (p.371) et l'importance considérable de la contribution de l'efficacité de l'enseignant à l'implication parentale dans les activités pédagogiques.

C. Perception des demandes

Pour terminer, la dernière dimension du modèle laisse entendre que plus l'enseignant percevra d'occasions, d'invitations et de demandes de participation parentale, provenant des élèves, des parents, du milieu scolaire (collègues, direction...) et de la communauté, plus il sera enclin à favoriser la participation. On pourrait aussi faire référence ici au soutien à la collaboration apporté par l'école et les instances décisionnelles.

2.3 LE MODÈLE DES CARACTÉRISTIQUES ASSOCIÉES AU PARTENARIAT

Deslandes (1999) présente le modèle de Dunst, Johanson, Rounds, Trivette et Hamby (1992). Ce modèle contribue à enrichir celui de Hoover-Dempsey et Sandler en s'attardant sur les caractéristiques favorables à l'instauration d'un partenariat. Comme nous le voyons dans la figure IV, ces caractéristiques sont présentées en quatre catégories : les attitudes, les croyances, le style de communication et les actions comportementales.

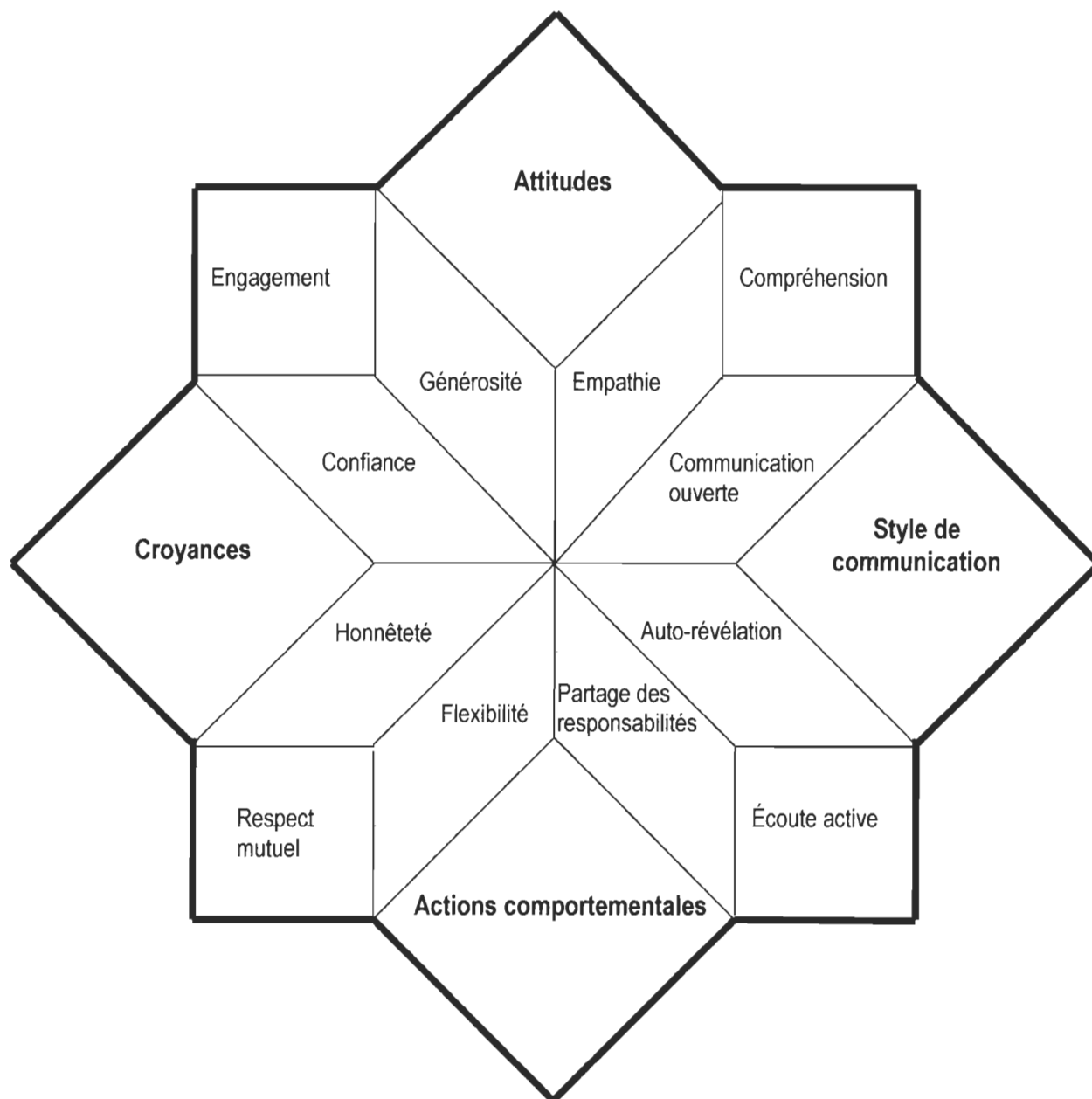


Figure IV : *Modèle des caractéristiques associées au partenariat* (Dunst, Johanson, Rounds, Trivette et Hamby (1992) dans Deslandes, 1999, p.16)

Les attitudes sont les prédispositions affectives axées sur la confiance, l'engagement, la générosité, l'empathie et la compréhension ; les croyances sont les prédispositions intellectuelles basées sur l'honnêteté, la confiance, le respect mutuel, la flexibilité et

le partage des responsabilités ; la communication, ouverte et bidirectionnelle, suppose l'écoute active et l'auto-révélation ; finalement les attitudes et les croyances se manifestent à travers les actions comportementales.

Nous venons de faire la description des principales théories qui soutiennent notre questionnement. Le prochain chapitre traitant de la méthodologie démontre comment nous appréhendons l'objet de cette recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Cette partie du travail s'attarde à la méthodologie privilégiée pour la collecte et l'analyse des données. Le caractère phénoménologique de la recherche sera d'abord exposé. Ensuite, les méthodes et techniques pour l'échantillonnage seront présentées, suivies de la description des participants. Les instruments utilisés lors de la collecte des données ainsi que le déroulement des entrevues seront aussi décrits. Finalement, la description du mode d'analyse des données recueillies et les principales étapes de cette analyse clôtureront ce chapitre.

3.1 TYPE DE RECHERCHE

Il a été mentionné précédemment que la recherche effectuée ici est de type qualitatif.

En effet, selon Deslauriers (1991) :

La recherche qualitative désigne ordinairement la recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites [...] elle se concentre plutôt sur l'analyse des processus sociaux, sur le sens que les personnes et les collectivités donnent à l'action, sur la vie quotidienne, sur la construction de la réalité sociale (p.6).

Les objectifs de la présente recherche visent à la fois les représentations et les pratiques. La recherche qualitative avec une approche phénoménologique paraît donc tout indiquée pour poursuivre ces buts car elle permet de saisir des aspects particuliers d'un phénomène et de les situer dans une compréhension plus générale. La recherche vise à connaître l'histoire de ces enseignants qui ont intégré la participation parentale à leur pratique, à partir de leur expérience et du sens qu'ils lui

donnent (Deschamps, 1993), afin d'exposer les facteurs personnels et situationnels favorisant la collaboration avec les familles.

Il va de soi qu'une vision fragmentaire est privilégiée ici, la participation des parents dans la classe étant observée sous l'angle de pratiques individuelles et non du point de vue du groupe des enseignants. Tout comme le spécifient Hoover-Dempsey et Sandler (1997), cette recherche se limite à des individus et à des éléments spécifiques de leur environnement; elle ouvre une seule fenêtre sur un large éventail de ce qui peut influencer la participation parentale. Précisons de plus que cette recherche est de nature exploratoire ; l'ensemble des données est examiné dans le but de découvrir les relations et le corpus pourrait être réutilisé dans des recherches ultérieures (Van der Maren, 1996).

Dans une approche phénoménologique, il est courant que le chercheur commence par une description complète de sa propre expérience du phénomène (Creswell, 1998; Moustakas, 1994). Cette première étape m'a permis de reconnaître les éléments qui m'apparaissent les plus importants en regard de l'objet d'étude et de prendre conscience de mes *a priori*. Elle m'a aussi aidée à identifier les principaux critères en vue de l'échantillonnage, que nous verrons dans la section suivante. Nous avons toutefois choisi de ne pas inclure notre description du phénomène préférant nous appuyer sur cette expérience dans l'analyse des données.

3.2 CHOIX DE L'ÉCHANTILLON

Miles et Huberman (2003) précisent que les chercheurs qualitatifs travaillent généralement avec des échantillons restreints de personnes, logés dans leur contexte et étudiés en profondeur. L'objectif de l'échantillonnage est de fournir le maximum de renseignements et la qualité de l'information recueillie importe plus que la taille de

l'échantillon. C'est donc intentionnellement que nous avons privilégié un petit échantillon. Les enseignants ont été choisis en fonction « de privilégier, autant que l'on puisse le faire, des unités typiques ou encore des personnes qui répondent au *type idéal* par rapport aux objectifs de la recherche » (Mayer et Ouellet, 1991, p.389).

Huit enseignants ont participé à la recherche. Cet échantillon n'est pas probabiliste et repose sur le volontariat. Les enseignants choisis l'ont été en fonction de leur exemplarité sur le plan de la pratique tout en présentant une diversité au regard du milieu et du contexte pédagogique afin d'obtenir une idée plus juste des visions. L'expertise des personnes a été valorisée dans le but d'arriver à une compréhension riche du phénomène.

Afin de constituer l'échantillon, des démarches ont été entreprises auprès de 10 directions d'écoles primaires d'une commission scolaire du Bas St-Laurent, située sur mon territoire de résidence. Ces directeurs et directrices étaient invitées à identifier des enseignants qui encouragent les parents à participer dans leur classe depuis un certain temps et qui sont reconnus par leurs pairs comme exemplaires à ce sujet. Quatre enseignantes ont été proposées ainsi et deux d'entre elles ont accepté de participer. Comme le mentionnent Miles et Huberman (2003), la première sélection de participants⁹ a abouti à la recommandation de nouveaux répondants. Les participants n'ont donc pas été pré-spécifiés et se sont ajoutés au cours de la recherche. Finalement, six participants ont été ainsi recrutés.

Par la suite, deux autres participantes ont été retenues afin de compléter l'échantillon. Ces enseignantes, oeuvrant dans une commission scolaire de la région de Laval-Laurentides-Lanaudière, où nous travaillions, ont été choisies parce qu'elles

⁹ À l'instar de Seidman (1998), le terme *participant* a été retenu parce qu'il renvoie à la fois à l'implication active nécessaire dans le type d'entrevue proposé et à l'esprit d'équité que j'ai tenté d'établir lors du déroulement de ces entrevues.

possèdent une grande expertise sur le plan de la participation parentale et à cause de leur intérêt et enthousiasme à participer à la recherche.

Dans le but de bien informer les participants éventuels, des informations verbales sur la recherche ainsi que sur la nature de son engagement étaient transmises aux personnes qui manifestaient leur intérêt à participer,. Afin d'établir un contrat de confiance, la possibilité de lire préalablement le schéma d'entrevue était offerte; ce dont se sont prévaluées deux participantes. De plus, certaines informations étaient vérifiées, notamment, le nombre d'années d'expérience, le niveau enseigné et le milieu de travail, et ce, afin de nous assurer de la qualité de l'informateur selon nos objectifs de recherche et d'obtenir une certaine variabilité dans la construction de l'échantillon. Chaque participant a signé un formulaire de consentement (voir appendice A) lors de la première entrevue.

3.3 DESCRIPTION DES PARTICIPANTS

Afin de protéger leur vie personnelle et professionnelle, les participants ont été informés que des mesures de confidentialité et d'anonymat seraient appliquées. Ainsi, un pseudonyme leur a été attribué et les lieux de travail ne sont pas cités dans la recherche.

Les huit sujets retenus dans le processus de sélection représentent les niveaux d'enseignement suivants :

- 1** au préscolaire quatre et cinq ans ;
- 4** au préscolaire cinq ans;
- 1** au premier cycle;
- 2** au troisième cycle.

Le nombre plus élevé d'enseignantes au préscolaire s'explique par le fait que la participation des parents dans la classe est une pratique plus courante à ce niveau d'enseignement. Il aurait été souhaitable de rejoindre un enseignant du deuxième cycle mais aucun participant de ce niveau n'a été proposé. Les participants travaillent dans diverses localités du Bas St-Laurent et de Laval-Laurentides-Lanaudière dont quatre en milieu urbain, trois en milieu rural et un en milieu semi-rural. Leur expérience dans l'enseignement varie de 4 à 35 ans et leurs années de scolarité se situent entre 17 et 19 ans. Tous les participants détiennent un poste régulier en enseignement. Ils ont enseigné ou fait de la suppléance à divers niveaux d'enseignement et deux enseignantes ont travaillé avec des groupes d'adaptation scolaire. Même si le critère basé sur le sexe ne prévalait pas dans le choix des informateurs, un seul intervenant masculin a manifesté son intérêt à participer à la recherche.

Les motivations personnelles et professionnelles qui ont incité les enseignants à participer à cette recherche sont variées mais principalement axées sur l'intérêt porté au sujet et à l'importance qu'ils accordent à la participation parentale. Elles sont aussi reliées à leur volonté de promouvoir cette pratique ou à leur désir d'explorer leurs motivations à inviter les parents et de se donner un temps d'analyse réflexive sur leur pratique collaborative avec les familles.

3.4 INSTRUMENTATION

La collecte des données a été faite dans le but «de mieux comprendre et interpréter la façon dont les personnes, dans un environnement social particulier, construisent le monde qui les entoure» (Boutin, 1997, p.4). C'est par l'entretien en profondeur que les données ont été recueillies car «décider de faire usage de l'entretien, c'est

primordialement choisir d'entrer en contact direct et personnel avec des sujets pour obtenir des données de recherche » (Daunais, 1991, p.274).

Deux entrevues semi-dirigées à questions ouvertes ont été menées auprès de chaque participant. Cette méthode donne accès à l'interprétation que les enseignants font de la réalité scolaire et elle « se prête bien aux recherches visant à circonscrire les perceptions qu'a le répondant de l'objet étudié, les comportements qu'il adopte, les attitudes qu'il manifeste » (Mayer et Saint-Jacques, 2000, p.120). Selon Deschamps (1993), l'entrevue semi-dirigée – nommée par l'auteur « entrevue semi-structurée » – s'avère une technique essentielle pour le chercheur phénoménologique qui souhaite approfondir le sens d'une expérience vécue tout en préservant l'intersubjectivité entre lui et le participant lors de la collecte des informations. De plus, ce mode de collecte des données permet d'explorer ici l'expertise de personnes ciblées au regard de l'objet d'étude et offre un accès privilégié à leur expérience (Savoie-Zajc, 1997). La façon dont cette auteure décrit l'entrevue semi-dirigée résume bien l'esprit dans lequel les entrevues ont été menées :

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude (p.266).

L'utilisation de l'entrevue semi-dirigée s'appuyant sur un canevas d'entrevue a paru indiquée, cette recherche abordant le phénomène à partir d'un cadre théorique relativement structuré. Les thèmes constituant le schéma d'entrevue, placé en appendice, sont issus du cadre de référence et ce, dans le but de circonscrire le discours tout en laissant une marge de manœuvre pour permettre l'émergence des idées et l'approfondissement de points imprévus. Seidman (1998) a inspiré l'élaboration de ce schéma et la formulation des questions. La démarche qu'il propose comporte une série de trois entrevues. Les limites de temps de la présente recherche

ainsi que la disponibilité des participants ont fait que cette série a été réduite à deux entrevues. Nous avons toutefois tenu compte de suggestions de Seidman (1998) qui propose de débiter la première entrevue en plaçant le participant dans le contexte, et pour ce faire, d'utiliser la question « comment » afin d'inviter les participants à parler de leur expérience :

By asking « how » we hope to have them reconstruct a range of constitutive events in their past family, school and work experience that place their participation in the professional development school program in the context of their lives (p. 11).

La suite des entrevues a porté sur les détails de l'expérience pour se terminer sur la vision générale ou la compréhension de l'interviewé sur l'objet d'étude. Comme le propose Boutin (1997), le répondant a été guidé à travers ses réponses afin de l'aider à articuler sa pensée autour des thèmes préétablis. L'interviewé a eu aussi la possibilité de développer d'autres thèmes qui n'avaient pas nécessairement été planifiés lors de la préparation de l'entrevue. « Le principe de base de toute entrevue est de laisser parler le répondant en lui posant des questions qui lui permettront de dire ce qu'il pense, sans que sa réponse ne soit prédéterminée » (Deslauriers, 1991, p.38).

L'enregistrement électronique audio de cueillette des corpus de communication a été utilisé dans le but de respecter la parole de participants. De plus, cette façon de faire offre la liberté d'intervenir dans le processus des entrevues en dégageant l'intervieweur de la prise de notes et en permettant les reprises des observations (Kvale, 1996). « The interviewer can then concentrate on the topic and the dynamics of the interview. The words and their tone, pauses and the like, are recorded in a permanent form that can be returned to again and again relistening » (p.160).

Afin de valider le schéma d'entrevue, une préexpérimentation a été effectuée auprès de deux enseignants qui étaient invités à donner leurs commentaires sur l'ensemble de l'entrevue afin de vérifier le déroulement général, la clarté des questions posées et la pertinence des réponses. Par la suite, peu de changements ont été apportés au schéma. L'intérêt et la pertinence des données recueillies lors des deux entrevues menées dans ce cadre ont fait qu'elles ont été conservées à des fins d'analyse.

Des mises en garde sont posées concernant l'utilisation de l'entrevue en recherche (Boutin, 1997). La bonne conduite de celle-ci dépend en partie des habiletés de communication de l'intervieweur. Notre longue expérience d'animatrice et les différentes formations reçues en communication nous ont fort probablement aidée à mener convenablement ces entrevues.

3.5 DÉROULEMENT DES ENTREVUES

Les entrevues ont duré entre 45 et 75 minutes et elles se sont échelonnées sur une période de deux à trois semaines. Une seule rencontre a dû être reportée pour des raisons exceptionnelles. Une participante n'a été rencontrée qu'une seule fois mais comme elle avait demandé de lire préalablement le schéma d'entrevue et qu'elle avait préparé ses réponses, cet unique entretien s'est avéré suffisant pour couvrir les thèmes proposés. Les entrevues se sont étalées sur une période de 5 mois, de septembre 2003 à janvier 2004.

Le choix du lieu de rencontre était laissé à la discrétion des participants. La majorité des entretiens ont eu lieu dans la salle de classe de l'enseignant, en dehors des heures de travail. Deux entrevues se sont déroulées à notre domicile et une autre au domicile d'une participante, pour des raisons de commodité. Des entrevues téléphoniques ont eu lieu avec deux participantes. Les lacunes inhérentes à ce mode d'entrevue étaient

connues – dont la principale est de ne pas avoir accès au langage non-verbal de l'interviewé – mais il a tout de même été utilisé compte tenu que nous connaissons bien les deux personnes interviewées qui se montraient particulièrement intéressées à participer, qu'elles présentaient un intérêt certain pour la recherche en raison de leur expertise au regard du sujet et que l'éloignement géographique rendait difficile une rencontre physique. Les participantes savaient que ces entrevues téléphoniques étaient enregistrées.

Le schéma d'entrevue est demeuré sensiblement le même pour toutes les entrevues. Dans tous les cas, l'enregistrement de la première entrevue était écouté avant de procéder à la deuxième et dans la majorité des cas, la première entrevue était retranscrite. Cette façon de faire permettait de voir quels thèmes du schéma d'entrevue avaient été explorés et d'identifier les points pouvant être clarifiés. Dans certains cas, la deuxième entrevue a donné l'occasion au participant de valider certains propos tenus lors de la première rencontre.

Dans la majorité des cas, la conversation s'est poursuivie de façon informelle, une fois le magnétophone arrêté. À deux reprises, nous avons relancé l'enregistrement parce que la participante et nous-même jugions que les propos tenus apportaient des éléments nouveaux et intéressants.

Des notes de différents types ont été prises dans un journal de bord à la fin des entrevues. Ces notes faisaient état des particularités de l'environnement, de la qualité de l'entrevue, du climat et de l'intérêt démontré de la part des participants. Des remarques et interrogations sur le contenu de l'entrevue ont aussi été prises en note.

3.6 ANALYSE

Une question formulée par Kvale (1996) nous a particulièrement inspirée pour choisir la méthode d'analyse la plus adéquate pour le type de recherche entrepris : « How do I analyse what my interviewees told me in order to enrich and deepen the meaning of what they said ? » (p.183).

La méthode de l'analyse de contenu telle que proposée par L'Écuyer (1991) nous a semblé être appropriée pour le traitement du matériel recueilli car, selon l'auteur, c'est « une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments d'un document pour en faire ressortir les caractéristiques essentielles en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis » (p.31).

La catégorisation a été faite selon des catégories mixtes (L'Écuyer, 1991) puisque le modèle théorique et le schéma d'entrevue ont servi de base à l'élaboration d'une grille d'analyse¹⁰ qui a guidé le processus de l'analyse afin de répondre à un souci d'objectivité, de limiter le sujet à l'étude et de baliser les catégories émergeant du discours.

Ces catégories émergentes ont été induites en cours d'analyse soit pour remplacer les catégories préexistantes ou pour les compléter. La méthode d'analyse utilisée s'inspire donc aussi de l'analyse par théorisation ancrée telle que proposée par Paillé (1994).

En première étape, les entretiens enregistrés ont été retranscrits intégralement sous forme de verbatim. Les étapes suivantes ont été suivies : il y a eu d'abord lectures préliminaires en vue d'établir une liste d'énoncés ou d'unités de sens devant servir de matériau à utiliser. « An alternative approach toward the transcripts involves entering

¹⁰ Présentée en annexe.

into a *dialogue* with the text, going into and imagined conversation with the *author* about the meaning of the text » (Kvale, 1996, p.182). Plus de 170 unités de sens ont d'abord été répertoriées dans les données recueillies. L'étape suivante a consisté à choisir et à définir les unités de classification.

Finalement, la codification définitive a été faite en tenant compte des catégories qui avaient préalablement été prédéterminées à partir des principaux éléments du cadre conceptuel de la recherche et des catégories émergentes. Le but était de tenter « de dégager, selon une logique inductive, ce que les propos reflètent en gardant à l'esprit la question de recherche au cœur de la collecte des données » (Savoie-Zajc, 2000, p.105). L'absence de données codées sous une catégorie amenait l'élimination de celle-ci puisque cette dernière ne représentait pas les motifs ou les pratiques évoqués par les participants. Certaines catégories ont été regroupées.

Le logiciel d'analyse de données qualitatives *N.Vivo* a été utilisé parce qu'il facilite la réalisation des différentes étapes de l'analyse. Il a permis de dégager les unités de sens qui ont été utilisées à des fins d'analyse dans le traitement des données. Mais nous considérons que c'est le chercheur qui est le premier instrument et nous sommes demeurée « attentive à ce que la technique ne l'emporte pas sur la vie » (Van der Maren, 2004). Notre propre expérience comme enseignante nous a sûrement aidée à garder le cap sur l'essence du phénomène à l'étude.

Par souci d'objectivité et de rigueur, et pour garantir la validité phénoménologique de l'information (Van der Maren, 1999), les participants ont été invités à donner leur accord au contenu et à la forme de ce qui a été retenu de leurs propos. Deux participantes ont proposé de légères nuances sur la forme de certains extraits, dans le but de clarifier leur pensée. Des commentaires ont été émis sur l'intérêt ressenti à la lecture et la réflexion sur la pratique suscitée par celle-ci.

Tout au long du processus de recherche, nous avons eu le souci de maintenir la rigueur qui lui est indispensable. Cette même rigueur soutient notre analyse des résultats présentée dans le prochain chapitre.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES DONNÉES

Les entrevues réalisées auprès des enseignants participant à cette recherche ont permis de recueillir plusieurs informations pertinentes nous permettant de mieux comprendre pourquoi et comment ils invitent les parents à participer dans leur classe. Ce chapitre présente la synthèse des données recueillies, telles qu'elles ont été regroupées et analysées. Les données sont regroupées en deux grandes sections : la première traitant des motifs, croyances et perceptions des enseignants invitant les parents à participer dans leur classe et la seconde section traitant de la pratique de ces enseignants.

Les propos des participants nous renseignent sur leur expérience et nous avons le souci de présenter un portrait le plus fidèle possible de la réalité. C'est pourquoi nous avons voulu rendre compte de notre analyse en utilisant de nombreux extraits d'entrevues, choisis parce qu'ils nous paraissaient illustrer l'idée principale à retenir des propos.

L'analyse de contenu nous a permis de retracer des affinités avec les concepts présentés au chapitre II et certaines catégories ont été faites en lien avec le cadre théorique. S'il y a lieu, ces liens sont exposés au fur et à mesure de la présentation des données.

Dans le but de respecter la qualité du français mais avec le souci de garder la forme et le sens des réponses, certaines formulations des répondants ont été, à l'occasion, légèrement modifiées.

4.1 POURQUOI : LES MOTIFS, CROYANCES ET PERCEPTIONS

Cette section traite des raisons qui motivent les enseignants à inviter les parents à participer à des activités éducatives dans la classe. Elle vise à résumer les réponses données par les participants aux questions de la première partie du schéma d'entrevue portant sur leurs motifs, croyances et perceptions. Le tableau 1 présente le regroupement de nos catégories :

| 4.1 « POURQUOI » : Les motifs, croyances et perceptions | |
|--|--|
| 4.1.1 Histoire personnelle | <ul style="list-style-type: none"> • Enfance • Formations initiale et continue • Vécu en tant que parent • Cheminement professionnel |
| 4.1.2 Perception de soi | |
| 4.1.3 Sentiment de compétence | |
| 4.1.4 Croyances relatives à la participation parentale | |
| 4.1.5 Perception des demandes et opportunités | <ul style="list-style-type: none"> • Des parents • Des élèves • De la direction, des collègues et de l'école |
| 4.1.6 Raisons invoquées | <ul style="list-style-type: none"> • Reliées aux parents • Reliées aux enfants • Reliées à la relation • Reliées à l'apprentissage et à l'approche pédagogique |
| 4.1.7 Bénéfices perçus | <ul style="list-style-type: none"> • Pour l'enseignant • Pour les enfants • Pour les parents • Pour la relation • Pour l'apprentissage |

Tableau 1: Regroupement des énoncés portant sur les motifs, croyances et perceptions

4.1.1 HISTOIRE PERSONNELLE

La première question de l'entrevue amenait les enseignants à nous dire comment ils en étaient arrivés à inviter les parents à participer dans leur classe. Les participants nous ont parlé de ce qui, dans leur histoire personnelle, a pu les influencer en ce sens. Les propos ont été classés selon qu'ils concernaient leur enfance, leurs formations initiale et continue, leur vécu en tant que parent ou leur cheminement professionnel.

Enfance

Lorsqu'il est question de l'enfance, une seule participante mentionne la participation de ses propres parents pendant sa scolarité en disant que cela a eu une influence sur sa pratique. Elle raconte une expérience marquante pendant laquelle son père est venu dans sa classe lorsqu'elle était élève en cinquième année.

Julie : Une des choses, si je pense à moi quand j'étais à l'école, je me souviens que j'étais tellement fière quand mon père ou ma mère venait à l'école, j'attendais ça depuis longtemps et cette journée-là, c'était une grande fierté et voir mes parents interagir avec les autres enfants, c'était bien impressionnant pour moi. Alors je pense que c'est bon de continuer à pousser pour que les parents viennent, ne serait-ce que pour la fierté de l'enfant. [...] Je me souviens que j'étais tellement fière que mon père soit venu dans ma classe, ça m'a marquée.

Pour cette participante, sa mère, enseignante, a aussi été un modèle.

Julie : Oui, le fait qu'elle impliquait les parents dans sa classe et qu'après, moi j'ai choisi d'être dans l'enseignement au primaire, c'était un des modèles que je voulais reproduire.

Une seule autre participante fait référence à sa mère en parlant d'une influence plus générale que celle-ci aurait probablement eu sur son ouverture.

Formations initiale et continue

Concernant l'influence qu'aurait pu avoir leurs formations initiale et continue sur leur pratique auprès des parents, les participants semblent généralement avoir été peu influencés par celles-ci. En effet, une seule participante se rappelle d'un cours, lors de sa formation initiale, dans lequel elle a pu réfléchir sur la participation parentale.

Julie : Je me souviens d'avoir fait un projet dans un cours à l'université relié à l'implication des parents à l'école. J'avais rencontré des parents, j'avais été visiter des écoles alternatives et je me souviens que je m'étais dit « C'est évident qu'il faut impliquer les parents à l'école ». J'avais ça en moi alors quand j'ai commencé à enseigner, c'était évident que j'allais ouvrir ma porte aux parents.

Une formation reçue sur la réforme a été perçue comme aidante par une autre participante.

Anne : Il y avait des enseignants qui sont venus, qui étaient parents et qui étaient des enseignants qui croyaient à l'ouverture d'aller plus loin, ce n'était pas juste des cours théoriques, c'était du pratico/pratique et ils nous montraient des vidéos comment ça se passait dans les classes et comment la participation...et moi j'ai appris là.

Une dernière enseignante parle de son expérience dans une école alternative comme étant formatrice. Aucun autre participant ne fait mention de formation qui aurait pu le motiver ou l'outiller pour inviter les parents. Par contre, une participante croit qu'une formation reçue sur la thérapie de la réalité l'aide à mieux intervenir auprès des parents.

Vécu en tant que parent

Si la formation des participants ne semble généralement pas avoir exercé d'influence significative sur eux, il en va autrement en ce qui concerne leur vécu en tant que parent. En effet, les huit enseignants participant à la recherche sont parents eux-mêmes et lorsque nous leur avons demandé si le fait d'avoir des enfants influence

leur pratique, tous disent que cela change leur façon de percevoir les parents, d'intervenir auprès d'eux et, ou de les inviter à participer. Le vécu en tant que parent apparaît déterminant pour six participants qui désirent ou auraient souhaité être impliqués dans la vie scolaire, savoir ce qui s'y passe, donner leur avis. Leur rapport avec l'école en tant que parent n'a pas toujours été positif, certains avouent mieux comprendre les parents depuis qu'ils sont parents eux-mêmes. Ils disent que leur expérience et leurs croyances parentales facilitent leur approche auprès des parents et les incitent à favoriser leur participation.

Luc : Mais c'est sûr que lorsqu'on est parent, on est peut-être plus sensible à cette réalité-là et quand on a le double mandat d'être parent et d'être enseignant, ça peut influencer énormément.

Suzanne : C'était comme automatique, j'avais des enfants et j'aimais ça les suivre à l'école aussi, peut-être que c'est ça qui m'a incitée.

[...] Moi, quand j'enseignais à mes fils, j'adorais ça, parce que j'étais avec eux et je voyais comment ils fonctionnaient. Probablement, je n'ai jamais fait le lien, tu me le fais faire, c'est un peu ça, je me disais comment c'était important de voir comment ton enfant fonctionne.

Julie : La relation que j'ai avec les parents change beaucoup depuis que je suis mère. Déjà je me dis : « Mon dieu, j'exigeais ça des parents... ça n'a pas de bon sens ce que j'exigeais là ». Ça me dit déjà, juste le fait que j'envoie mon enfant dans une garderie, que je ne le vois pas le jour, je comprends que des parents soient curieux de savoir ce que leur enfant a fait durant la journée. Moi j'aimerais ça que chez ma gardienne, elle nous ouvre la porte pour qu'on puisse le voir là quelques heures, pour le voir interagir avec d'autres enfants, ce qui n'est pas le cas. Donc, je comprends que les parents aient le goût de venir pour voir, au départ juste pour voir leur enfant dans la classe. C'est pour ça que j'aimerais que les parents viennent encore dans la classe cette année.

Louise : Moi je pense que de plus en plus, oui, il va falloir que ce soit comme ça parce que moi, mes enfants ont grandi au travers du système puis je suis une enseignante et j'aurais aimé ça avoir une place en classe pour aller voir des fois comment ça se passe. Comment je peux aider à la maison. Puis je suis enseignante !

Marie : Avec les parents, je me suis toujours sentie très à l'aise. Je ne sais pas si c'est parce que j'ai moi-même des enfants mais on dirait qu'ils sentent tout de suite que je les aime leurs enfants, que j'ai du plaisir avec eux et que j'ai le goût qu'ils apprennent des choses.

Cheminement professionnel

Certains éléments de leur cheminement professionnel ont été évoqués par les enseignants comme les ayant incités à faire participer les parents ou ayant eu de l'influence sur leur pratique auprès d'eux. Six participants se remémorent, entre autre, des situations vécues durant leur cheminement professionnel qui ont pu être des éléments déclencheurs, ou, à tout le moins, les ont amenés à réfléchir sur la participation parentale ou incités à intégrer les parents à leur pratique. Le fait d'avoir invité son propre père dans sa classe a été nommé par Louise comme le principal élément déclencheur. Luc raconte une discussion avec un parent qui l'a amené « à se questionner sur le rôle qu'il accordait aux parents ». Suzanne, elle, parle d'expériences positives où, comme titulaire au préscolaire quatre et cinq ans, elle était appelée à faire des visites dans les familles. Avoir eu une garderie à la maison (Anne), avoir fait partie d'une équipe recherche-action sur les programmes au préscolaire (Francine) et avoir travaillé dans une école où on invitait les parents et en école alternative (Françoise) ont aussi été identifiés comme des points de départ vers une plus grande collaboration avec les familles.

En parlant de leur cheminement professionnel, Anne, Suzanne et Françoise ont abordé l'influence de leurs collègues sur leur pratique. Elles témoignent que le fait d'avoir vu des collègues inviter les parents et d'en avoir discuté avec elles les a encouragées à développer cette pratique.

Françoise : Bien là je refais le fil des 26 ans, je reviens à ma première école...Les collègues dans cette école-là, ils demandaient les parents mais là on parle de tâches de base, bibliothèque, chocolat et tout ça. Alors c'est comme par eux que j'ai vu qu'on pouvait demander les parents. Et puis tranquillement, il y en a qui en faisaient venir dans leur classe, pour aider. Pour un projet spécial en mathématiques. Ce sont eux qui m'ont montré que c'était possible. Puis moi j'y ai pris goût. Rapidement.

[...] Je pense que c'est surtout lorsqu'un professeur disait : « Mais moi j'ai fait venir des parents pour telle affaire ». Ah, o.k.! Puis aussi comment les inclure dans la classe.

Enfin, Louise, Marie et Françoise expriment que le fait d'avoir vécu des expériences positives avec les parents dans la classe les ont incitées à continuer de les inviter.

Françoise : J'ai vécu de belles expériences avec mes parents donc ça a comme imprimé que c'est possible. Ça peut être bien agréable puis tout ça.

[...] Il y a des parents qui m'influencent. Avoir des parents (rire), c'est le cas de le dire, parce qu'il y a des belles expériences qui se font. Alors ça fait que : bien c'est vrai que tel parent, alors c'est vrai qu'avoir des parents ça peut être intéressant.

4.1.2 PERCEPTION DE SOI

Cette catégorie regroupe ce que la personne dit sur elle-même et gravite autour de la représentation de soi. Nous avons demandé aux participants qu'est-ce qu'ils percevaient comme des caractéristiques, qualités, habiletés ou compétences personnelles reliées à leur pratique auprès des parents. Les réponses sont diversifiées et particulières à chacun. On peut constater qu'elles relèvent autant de valeurs que de caractéristiques et habiletés personnelles.

L'ouverture et l'importance accordée aux relations humaines ont été nommées à plusieurs reprises par sept participants.

Julie : Une relation harmonieuse avec les parents, une ouverture pour que les parents voient l'univers de leur enfant.

Anne : C'est mon expérience multiple puis mon ouverture aux gens. J'ai quand même de la facilité à parler de mes choses alors eux autres sont capables de s'ouvrir aussi.

Aimer les parents, aimer leur contact, vouloir créer des liens et avoir du plaisir avec eux sont des éléments maintes fois exprimés par six participants. Collaborer avec les parents découle d'un besoin de relation harmonieuse (Julie et Anne), basé sur des liens affectifs (Marie) et sociaux (Françoise, Luc, Louise et Francine) dans un contexte d'ouverture et de partage au niveau de la communication (Suzanne et Luc).

S'ajoutent aussi des valeurs spirituelles (Anne et Luc); des valeurs d'équité et de justice (Louise); de transparence et d'authenticité (Marie, Louise et Suzanne).

Suzanne : C'est important pour moi, ne pas avoir un milieu fermé, que le monde sache ce que je fais, la transparence, c'est important pour moi d'être avec les enfants, vraie et avec tout le monde, vraie.

Ne pas être traditionnelle (Francine, Françoise et Julie), savoir oser (Luc et Suzanne), être créative, posséder une intelligence pratique (Marie), une compétence de médiation (Luc), faire preuve d'accessibilité et de délicatesse (Francine), être capable d'analyse réflexive (Anne) et avoir une bonne capacité d'adaptation (Marie, Françoise et Anne) font aussi partie des caractéristiques personnelles nommées par les enseignants.

Enfin, dans les propos ayant trait à leur rapport au métier, il ressort que tous les participants disent aimer leur métier, ou croire en ce qu'ils font.

4.1.3 SENTIMENT DE COMPÉTENCE

On ne peut passer sous silence le sentiment de compétence des enseignants¹¹ qui est mis en lien, dans notre cadre théorique, avec l'intérêt à faire participer les parents. Nous avons voulu faire ressortir ce qui, dans les réponses des participants, pouvait témoigner de leur croyance en leur propre compétence. Même si nos données ne nous permettaient pas d'approfondir cette question autant que nous l'aurions souhaité,

¹¹ Nous sommes consciente que le sentiment de compétence touche de près à la pratique et c'est après de multiples hésitations que nous avons décidé de le placer dans cette section car il nous paraissait tout de même plus facilement associable aux croyances et perceptions des enseignants. Nous reviendrons dans le prochain chapitre sur les liens à faire entre le sentiment de compétence et la pratique.

l'analyse nous a effectivement permis de mettre en lumière quelques éléments généralement associés au sentiment de compétence.

La perception des enseignants de leur capacité de susciter la participation est associée à un sentiment de compétence élevé et certains participants parlent de leur facilité à faire participer les parents.

Suzanne : Les gens n'en revenaient pas comment j'allais chercher des familles qui ne participaient jamais, jamais. Des fois j'avais toute la famille qui arrivait au complet.

Julie : Ce dont je me souviens c'est qu'à chaque année j'avais beaucoup de parents à la rencontre de parents alors je leur demandais de m'écrire sur une feuille leurs disponibilités et j'ai toujours comparé ça avec les autres classes de première année et étrangement j'ai toujours eu les parents les plus impliqués qui se retrouvaient dans ma classe. Alors j'ai toujours été très chanceuse d'avoir beaucoup de parents bénévoles et intéressés à venir en classe, comparativement, je me souviens d'une autre classe, dans la mienne il y avait huit parents disponibles à venir n'importe quand dans la journée alors que l'autre classe en avait zéro.

Les enseignants décrivent aussi des situations où ils ont démontré leur capacité à surmonter les difficultés qui, elle aussi, est associée au sentiment de compétence. Une seule participante demeure sur ses gardes après une situation difficile vécue avec un groupe de parents même si elle croit encore à la participation des parents. On constate que les expériences négatives ou perçues comme plus difficiles par les enseignants ont surtout été racontées sur le plan anecdotique : certains parents prenant trop de place ou intervenant d'une manière jugée inadéquate. Ces expériences ne semblent pas avoir engendré chez eux une perte de motivation à inviter les parents mais elles ont permis de développer des stratégies pour optimiser la participation.

Francine : Tu sais la foule, elle n'aimait pas ça beaucoup, elle était toujours un peu en retrait. Mais elle était disponible et elle voulait venir. En même temps, en sachant ça, bien moi je voulais aussi. Peut-être qu'elle, elle était contente, ça a satisfait son besoin de voir son enfant. Elle voulait participer mais c'était plus difficile pour elle de trouver quelque chose. Je l'ai amené à le faire.

Suzanne : Il y a des familles qui m'ont dit : " telle famille, telle famille, ils ne voudront jamais.. ", je leur ai dit que moi je ne les forcerais pas, mais je vais leur offrir et s'ils veulent..., sur le coup ils m'ont dit non, mais ils m'ont rappelé et ce sont eux, quand on est allé chez eux, ils nous ont accueillis avec une grosse collation, il y avait des activités organisées, c'était devenu important pour eux.

Louise : Cette année je trouve que ça prend du temps à partir là. Je suis obligée de leur faire des rappels. [...] Mais ça ne vient pas tout seul. Il faut comme aller chercher encore plus. [...] Mais il faut les stimuler. Moi je ne lâche pas, je vais continuer c'est sûr parce que je trouve ça tellement bien.

[...] Là on n'est quand même pas trop avancé dans l'année, en octobre, comme je te disais tantôt, dans ce temps-ci, il va falloir que je trouve des moyens d'aller les chercher. On a réécrit notre lettre, on a envoyé ça puis on a fait un petit rappel puis là cette semaine si ça ne marche pas je vais commencer à faire des contacts téléphoniques.

Julie : Si je n'avais pas eu beaucoup de parents, il aurait fallu que je sollicite des parents comme ça en les encourageant énormément.

I¹² : Donc, tu l'aurais fait quand même... tu penses?

Julie : Oui parce que quand je constate que c'est trop difficile avec un parent, si ça avait été le cas, j'aurais encouragé et j'aurais été plus loin...

Françoise : Ça, ça peut arriver des fois, un parent qui ne vient pas au bon moment, qui vient tout bousiller l'affaire. Ça, ça peut arriver, il faut gérer ça comme si on avait un problème dans la classe. Qu'est-ce qu'on fait avec cette situation? Alors on fait le mieux qu'on peut. Et on clarifie sa prochaine visite si elle veut faire une prochaine visite.

Il est probable que le fait de se sentir apprécié par les parents puisse témoigner d'un certain sentiment de compétence. Trois participantes expriment qu'elles se sentent appréciées par les parents.

Louise : Non moi je fais ce que je peux puis je pense que je suis bien appréciée aussi.

I : Mais tu te sens appréciée dans le milieu?

Suzanne : Oui, oui, oui. Ça aide et je sais que même si chaque année il y a des parents que je ne connais pas, il y a toujours des nouveaux qui arrivent pareil parce qu'il y a des plus vieux, mais quand c'est un petit milieu, il y a comme une réputation qui se fait.

Marie : Des fois je rencontre des parents dont les enfants, que j'ai eu dans ma classe, sont rendus au secondaire. Souvent je ne reconnais même plus ces parents-là mais eux me reconnaissent : « On a eu du plaisir ensemble »... « Vous rappelez-vous telle ou telle chose? »... « Mon garçon (ou ma fille) ne vous a pas oubliée. ».

¹² **I :** La personne qui a mené l'entrevue.

La confiance en soi comme enseignant est, nous semble-t-il, étroitement liée au sentiment de compétence. Les participants ont parlé à plusieurs reprises de l'expérience et de la confiance en soi qu'elle permet de développer, celle-ci les rendant plus favorables à la participation des parents et moins vulnérables à leur jugement potentiel.

Louise : Il faut avoir un bagage aussi en arrière. Je pense qu'il faut avoir, quand on dit la confiance en soi, il faut la développer avec le temps un petit peu aussi.

[...] Si on n'a pas confiance dans ce qu'on fait, dans ce qu'on est, si on a peur d'être jugé, on n'invitera pas les parents à venir en classe, c'est sûr. Puis c'est sain aussi. Moi je pense que c'est ça. C'est vraiment que j'ai confiance en moi.

Francine : C'est juste d'avoir une dose de, comment je dirais donc ? Assez de confiance en nous pour ouvrir, pour se montrer. Parce que finalement c'est ta pédagogie que tu montres. Puis l'expérience. Parce que c'est sûr que je n'aurais pas fait ça les premières années.

Anne : Tu lui donnes juste des petites affaires au début et après ça, tu t'aperçois qu'en fin de compte, c'est aidant et que ce n'est pas jugeant et c'est là que t'ouvres, c'est comme une sécurité d'un enfant, un moment donné sa confiance va s'agrandir. Moi, je pense que c'est ça.

4.1.4 CROYANCES RELATIVES À LA PARTICIPATION PARENTALE

Afin de mieux saisir pourquoi les enseignants favorisent la collaboration, il semble approprié d'explorer quelles croyances ceux-ci entretiennent relativement à la participation parentale. Les participants nous ont parlé ainsi de leurs convictions personnelles et du sens qu'ils donnent à la participation en nous disant comment ils voient la participation des parents et ce qu'ils croient qui fait partie de leur rôle d'enseignant, élément qui fait par ailleurs partie de notre cadre conceptuel..

Nous avons pu constater que tous les répondants accordent de l'importance à la participation parentale en général. Le parent est considéré comme un complice, un

partenaire; il est le principal éducateur de l'enfant; c'est important de travailler avec lui pour l'enfant, de pouvoir échanger.

Luc : Donc pour moi le parent est à la base même du succès de l'enfant.

[...] C'est ça un peu je dirais le coup d'œil que j'ai sur le parent. Vraiment de dire : à la fois une personne ressource, à la fois un complice, à la fois l'ange gardien des enfants, mais très certainement la personne la mieux placée pour pouvoir avoir une discussion.

Louise : Puis je me dis aussi que les parents peuvent apporter des choses, des suggestions. C'est aussi d'avoir des partenaires, être capable de s'échanger. [...] C'est cet échange-là comme lorsqu'on reçoit une stagiaire. Oui on a beaucoup à donner mais on aussi à aller chercher. C'est un échange. Ça se fait de part et d'autres. Alors c'est la même chose avec le parent.

[...] Moi je crois à la participation du parent dans l'école mais j'y crois encore plus dans la classe.

Francine : Puis c'était quand même pour moi une préoccupation parce que moi je considère que le parent, c'est son enfant qu'on reçoit. Donc on a besoin vraiment de sa collaboration. Ils sont les premiers éducateurs de leur enfant et les enfants vont retourner à eux. Alors ils sont là toujours, nous autres on est là de passage.

Françoise : Puis moi je crois beaucoup, beaucoup à ce que j'appelle le triangle de la réussite : parent-enfant-prof. Je mets beaucoup de temps sur cet aspect-là.

Anne : Je ne pourrais pas, je ne pourrais pas enseigner si les parents [*ne participaient pas*]...Je ne pourrais pas.

[...] Et l'enfant là, quand le parent et l'enseignant vont ensemble, je suis convaincue mais je n'ai pas de rien pour prouver ça, je suis convaincue que l'enfant va mieux fonctionner à l'école. Il va être plus sécuritaire, mieux dans sa peau puis plus ouvert.

[...] On est complémentaire, donc on s'aide mutuellement.

Six participants expriment qu'ils croient que leur rôle ne se limite pas à éduquer l'enfant. Cela fait aussi partie de leur rôle de donner l'occasion aux parents de voir comment ça se passe en classe, de les informer, de leur donner des trucs pour aider leur enfant, de favoriser l'échange avec leur enfant. On ouvre la classe parce qu'on a la croyance qu'il faut que le parent s'implique, qu'il partage avec son enfant et on lui offre ainsi des possibilités de le faire. On croit qu'il est important de prendre soin de la relation, que ça fait partie du rôle de l'enseignant de créer un lien avec le parent.

Francine : Oui, ça dépasse l'enfant parce que, à quelque part, les parents c'est des personnes humaines aussi. Fait que c'est toute cette relation-là que je trouve qu'il ne faut pas qui se perde, au contraire, de plus en plus.

Marie : Sinon j'aurais le sentiment de ne pas jouer mon rôle d'enseignante jusqu'au bout. Pour venir en aide aux enfants, il faut mettre tous les gens qui sont proches d'eux dans le coup parce que nous, les enfants, on les a seulement quelques heures sur une journée. Si on essaye des choses de notre côté, sans jamais de communication avec les parents, sans leur implication, sans leur confiance - je dirais quasi-totale - il y a bien des progrès qui ne se feraient pas pour ces petits enfants-là. J'aurais l'impression, quand ils quittent pour la première et deux, j'aurais l'impression de ne pas avoir fait tout ce que je pouvais pour les faire avancer, pour les solidifier.

Luc : C'est à nous comme enseignants de dire aux parents, vous pouvez faire la même chose. Il faut vraiment permettre un échange, permettre au parent de voir l'enfant dans son travail.

[...] Peu importe la nature du lien entre le parent et l'enfant, il y a toujours un plus à aller chercher. Et c'est à moi comme pédagogue, comme enseignant, de développer chez l'enfant le goût de partager avec son parent et d'essayer de développer chez le parent l'envie de partager avec son enfant.

Deux participantes disent qu'elles font participer les parents par conviction personnelle plutôt que parce qu'elles croient que ça fait partie de leur rôle ou à tout le moins, ne sentent pas que ce rôle leur est imposé.

Françoise : C'est drôle je ne le vois pas dans le rôle comme dans ma croyance profonde dans ce que j'appelais tantôt le triangle de la réussite. C'est une croyance pédagogique, c'est pas un rôle. C'est pas mon rôle d'inclure les parents. Mais c'est ma croyance qu'on devrait travailler ensemble. Ça c'est sûr ! Mais ça ne fait pas partie de mes tâches là, me lier avec les parents. À part celles qui nous sont prescrites, dont entre autre les bulletins. [...] Mais moi, pour travailler avec l'enfant, j'inclus le parent.

Julie : Je pense que c'est moi-même qui me le donnerais ce rôle-là, je ne sens pas que c'est quelqu'un qui exige ça de moi. C'est parce que moi j'y crois que je vais aller dans ce sens-là, mais je ne sens pas qu'on me demande ça du tout, du tout.

4.1.5 PERCEPTION DES DEMANDES ET OPPORTUNITÉS

La perception des demandes et opportunités pour la participation est un élément mis en lumière par notre cadre théorique. Nous avons tenté de retracer ce qui, dans les propos des participants, témoignait de cette perception. Il ressort effectivement que des demandes et des opportunités sont perçues principalement en provenance des parents et des enfants.

Des parents

En ce qui concerne les demandes et opportunités provenant des parents, plusieurs participants perçoivent le désir de collaborer des parents. Trois enseignantes laissent entendre que la demande des parents a un effet incitatif sur les efforts qu'elles mettent à favoriser la participation dans la classe.

Julie : En fait, la première année, j'avais plein de vidéo sur l'enseignement, je voulais mettre en place tout ce que je trouvais bon dans l'enseignement alors quand les parents m'ont dit : « Bien là, au préscolaire, on allait dans la classe, est-ce que vous pensez que ce serait possible ? » Oui, oui, oui... C'est après coup que j'ai fait ouf, je ne serais pas arrivée avec tout ça, mais ça m'a obligée à foncer.

[...] À cette rencontre, je leur laisse toujours une feuille qu'ils peuvent compléter là ou à la maison donc quand ça me revient, parfois il y a des parents qui m'écrivent plein de choses, c'est en fonction de leur désir d'implication que j'allais plus loin.

Françoise : Là j'ai vu qu'il y avait des parents qui aidaient à la bibliothèque et des fois ils disaient : as-tu des cartons à couper ? Puis ça a commencé comme ça, tranquillement.

[...] Il y en a qui aime ça aussi venir parce qu'il y a des enfants de cinq ans qui disaient : « Moi ma maman n'est jamais venue, elle pourrait venir un matin, elle a congé. » Ça c'est quelque chose que je vais offrir, ça, une visite. « Vous voulez vivre une demi-journée avec nous, bien c'est préparé d'avance. »

Anne : Les parents je trouve qu'ils sont de plus en plus...ils veulent coopérer et être plus proches.

[...] Moi, je pense que les parents veulent plus ça et je pense que les parents sont plus demandants de vouloir voir, de vouloir faire, de vouloir dire : « Moi, je t'aiderais ! » Quand quelqu'un te dit qu'il t'aiderait, tu n'es pas pour dire non, je ne veux pas que tu

m'aides. Et là tu te dis : « Elle m'aiderait, comment elle pourrait m'aider ? Elle pourrait m'aider de cette façon... »

Quand on commence à faire participer les parents, on crée une demande ou une attente; la réputation se fait. L'offre crée la demande et on ne veut pas décevoir les attentes des parents.

Louise : Je pense que d'année en année les parents dans le quartier me connaissent plus. Et ils savent que dans cette classe-là, les parents sont invités à venir. Je pense qu'on se fait comme une réputation avec le temps. Ce qui serait difficile aujourd'hui de dire : je n'accepte plus personne dans la classe. J'aurais de la difficulté à fermer la porte, je crois.

Francine : Puis là je ne pouvais plus arrêter ça parce que j'avais commencé ça.

Suzanne : Je pense qu'il y a une attente parce que, peut-être pas tous les parents, mais les parents qui ont eu des enfants dans ma classe avant, ou les parents qui ont entendu parler d'un cousin, ah oui, je suis sûre qu'ils savent qu'on va faire telle, telle journée porte ouverte, parce que j'appelle ça les journées portes ouvertes quand je les fais venir et ils s'attendent à ça.. Si on le faisait pas, peut-être que ça les décevrait un petit peu, parce que la participation est très grande quand on fait ça. Des parents qui ne viennent jamais, à ce moment-là ils viennent.

Anne : Je suis surprise parce que au début de l'année, sur peut-être treize jeunes, parce que j'avais treize jeunes l'année passée, il y en avait trois, quatre qui me donnaient la fiche et souvent au cours de l'année, ils m'appelaient là, deux mois après : « Ah bien là, sais-tu, j'ai changé d'idée, je voudrais participer. » Parce qu'ils entendaient les autres; surtout dans des petites places, ils entendaient : « Aille, ça a été le fun, en tout cas, on a fait ci, on a amené ça. »

Les perceptions des demandes sont différentes selon le milieu. Certains participants perçoivent les parents comme moins disponibles dans les milieux plus favorisés et plus enclins à collaborer dans les petites écoles; d'autres participants, par contre, trouvent que les parents plus favorisés s'impliquent plus et que ceux défavorisés semblent plus gênés de participer.

Luc : Par contre, ce que je me rends compte, dans les petites écoles, pour y avoir travaillé aussi, les parents semblent plus enclins à s'approcher de l'école que dans les grandes.

Louise : Puis je vais te dire, ce ne sont pas toujours des gens de milieu très favorisé, souvent. Je pense que j'ai plus de monde de milieu défavorisé qui s'implique comme ça, que de milieu très favorisé ou plus favorisé. Dans les milieux plus favorisés, je vais voir les grands-parents qui vont prendre la relève parce qu'eux autres [*les parents*] ont moins de disponibilités. Puis dans les milieux plus défavorisés là c'est le père ou la mère qui va venir.

Julie : Moi je suis choyée dans mon école, il y a vraiment beaucoup de parents qui veulent s'impliquer et ce sont des parents que je sais qu'à la maison, ils travaillent fort avec leur enfant, ont beaucoup de livres, de jeux, font des sorties éducatives avec leur famille, vont à la bibliothèque, ce sont des parents très impliqués déjà.

Françoise : Des fois je trouve que ça joue. Il y a des milieux euh...parfois je trouvais que dans les milieux défavorisés les parents...je ne peux pas généraliser. Je vais juste parler de ce que moi j'ai vécu. Je trouvais que les parents, dans les milieux défavorisés, des fois ils ont une plus grande simplicité. Ils sont gênés. Moi ceux que j'avais rencontrés étaient gênés de venir en classe.

Les demandes sont perçues comme plus fortes au préscolaire; on trouve que les parents participent plus spontanément à ce niveau. En avançant dans la scolarité, les demandes et opportunités provenant des parents sont perçues comme de moins en moins fréquentes. On croit que les parents sont possiblement plus craintifs et moins intéressés dans les niveaux supérieurs.

Louise : Mais en arrivant au préscolaire c'était quelque chose qui est parti tout de suite. Les parents voulaient collaborer, ils voulaient travailler puis...Alors il faut ouvrir pour qu'ils puissent venir.

Françoise : Puis moi je vois la différence en maternelle. Les parents viennent, on dirait plus spontanément qu'au primaire. Je ne sais pas s'il y a une crainte. Plus ils sont vieux : « Est-ce que je vais savoir quoi faire ? » C'est plus impressionnant une classe de troisième qu'une classe de maternelle.

Julie : C'est pour ça que j'aimerais que les parents viennent encore dans la classe cette année, mais je ne vois pas... arrivé en cinquième année, les parents ont un peu, pas la majorité, abandonné toute la magie qu'ils avaient en première année, ils laissent faire plus, ils démontrent moins d'intérêt à s'impliquer à l'école qu'en première année...

Par contre, on peut percevoir des demandes de la part de parents qui se sont impliqués antérieurement à la maternelle. Julie exprime ici qu'elle veut profiter de ces opportunités :

Julie : Au préscolaire dans toutes les classes de préscolaire à notre école, les parents sont très invités. Autant pour faire des sorties, autant pour aider en classe, autant pour présenter des ateliers nouveaux, ils sont très impliqués. Alors quand ils arrivent en première année, les parents qui ont aimé ça et qui sont disponibles, veulent poursuivre.

I : Pour toi d'une certaine façon, ça force à...

Julie : Oui, parce que je veux profiter du fait qu'ils s'offrent.

Des élèves

Concernant les demandes et opportunités provenant des élèves, on peut constater, encore une fois, que les perceptions sont différentes selon le niveau enseigné. La demande perçue de la part des enfants est parfois nommée comme incitatrice auprès de l'enseignante, mais surtout nommée comme incitatrice auprès des parents. Ici aussi l'offre crée la demande : on nous dit que lorsque l'enfant constate que les parents peuvent venir dans la classe, il insiste auprès des siens pour qu'ils participent.

Julie : En première année, les enfants le demandaient d'eux-mêmes parce qu'ils avaient l'expérience du préscolaire. Les enfants en première année, dès qu'ils ont le goût de quelque chose, ils le mentionnent tout de suite donc effectivement, supposons que la veille les parents ont parlé de quelque chose, le lendemain l'enfant arrivait : « Ma mère a fait ça, est-ce qu'elle pourrait venir faire un gâteau dans la classe ? » « Bon o.k., demande à ta mère. » Et là, ça partait tout de suite. » En cinquième année, ce n'est pas aussi direct que ça. Si un enfant a une idée et bien il va demander de me voir à la récré, ce n'est pas la même spontanéité. Je pense aussi qu'avec les années, en deuxième année, il y avait moins d'implication, en troisième et quatrième, il n'y en avait pas, ils ont moins ça en eux que les parents peuvent venir en classe.

Françoise : Quand les parents commencent à venir, [*à la maternelle*] bien là ils veulent que les parents viennent : j'aimerais ça que maman vienne, je vais la demander ; maman a dit qu'elle prendrait congé. Ou il y a un parent qui m'écrit : je pourrais être là telle date, ma fille y tenait beaucoup. Tu sais ça va susciter le désir parce que là tout d'un coup ils ont vu que c'était possible.

Sinon dans les plus vieux, si on est au primaire...c'est différent. D'abord l'attachement au parent commence à ... Il est là mais c'est moins un besoin chez un enfant de huit ans de voir son parent. Il se soucie moins.

I : Dans ton expérience dans tes classes de primaire, la demande ou le besoin était moins élevé ?

Françoise : Oui, sauf à l'école alternative, c'est sûr que là ça faisait partie de la vie de l'école. Les enfants savent bien que leurs parents vont venir ou peuvent venir ou viendront. Ils ne vont pas nécessairement le demander. Ils peuvent le demander au début de l'année : « Est-ce que c'est toi qui va venir en coéducation ? Vas-tu venir à la sortie ? »

Dans le milieu régulier, si tu ne travailles pas avec des projets où tu as besoin de parents, bien les enfants ça ne fait pas partie de leur quotidien. À moins que le prof ne dise : « Bien cette année, s'il y en a qui ont des parents qui pourraient venir pour un projet. » Alors là il va y avoir beaucoup de demandes.

Luc : J'ai certains élèves de sixième année qui m'ont exprimé le vœu de partager une journée avec leurs parents.

[...] Je dirais que ces demandes-là ne sont pas, ne viennent pas automatiquement. La jeune en question, c'est sa deuxième année avec moi et j'ai ouvertement déclaré aux enfants à la générale de classe, que j'ouvrais la porte aux parents.

Louise : Les enfants sont tellement heureux quand ils voient leurs parents en classe que ça incite les autres enfants à dire : « Maman , maman vient, ou papa vient en classe. »

Alors bien les enfants ce que ça fait, ça fait effet de boule de neige. « Maman j'aimerais ça que tu viennes parce qu'il y a tel parent qui est venu puis tu pourrais faire telle affaire. »

De la direction, des collègues et de l'école

Concernant la direction de l'école, aucun participant ne dit recevoir de sa part des demandes spécifiques relatives à la participation parentale. Cinq participants expriment tout de même que c'est apprécié ou bien vu par la direction, certains se sentent appuyés par elle et encouragés dans leur pratique. Certains participants parlent aussi de demandes perçues au niveau de l'école en lien avec le projet éducatif ou un projet d'école.

Francine : Puis les directions sont ouvertes et je pense que cela leur faisait plaisir aussi de voir (rire)... Ça leur faisait peut-être un petit velours en dedans de voir que l'école était ouverte. Mais je ne les ai jamais questionnées.

Marie : C'est extraordinaire, elle-même elle a déjà été enseignante; elle a déjà enseigné au préscolaire et elle me soutient là-dedans à cent pour cent.

Françoise : Grande ouverture de la part de la direction de mon école de maintenant. Elle, elle trouve ça bien important, elle va souvent nous en reparler : n'oubliez pas là, il y a les parents de l'O.P.P. [*Organisme de participation parentale*], il y a les parents. Tu sais, c'est important étant donné qu'on va valoriser le bénévolat dans l'école.

Suzanne : Comme là on fait notre projet éducatif, on veut que les parents viennent, encore plus avec la communauté, mais les parents, on veut qu'ils soient le plus présents possible et on dit quand on va faire des projets, on appelle ça des projets/école, mais c'est des activités plus culturelles ou sportives disons, plus sociales, on veut qu'il y en ait le plus possible de parents qui soient invités dans ce temps-là. Il faut les inviter, il ne faut pas dire... Ça c'est une... On veut miser encore plus là-dessus.

Une participante exprime que le fait de travailler dans une école fermée à la participation freinerait sa motivation à demander des parents.

Françoise : Moi comme prof, ça peut peut-être jouer...Admettons que j'arrive dans une école que je ne connais pas beaucoup, ça m'est déjà arrivé. Puis je vois que bon, on ne donne pas beaucoup de place aux parents. Je sais que cela va influencer mon ouverture aux parents alors je vais...attendre. Être sûre, sûre, sûre. Une petite affaire. Aussi la réaction des autres profs : « Bien oui, elle, elle demande des parents, nous autres on n'en demande pas. »

4.1.6 RAISONS INVOQUÉES

Nous exposons ici les raisons ou motifs invoqués par les enseignants pour faire participer les parents dans la classe. Ces raisons ont été regroupées selon qu'elles étaient, selon nous, reliées aux parents, aux enfants, à la relation ou à l'apprentissage.

Reliées aux parents

En ce qui concerne les parents, tous les participants nous disent qu'ils les invitent parce qu'ils ont le désir que ceux-ci puissent observer leur enfant dans la classe et ainsi leur permettre de voir comment leur enfant travaille ou agit (Francine, Marie, Anne, Luc), comment ça fonctionne dans la classe (Julie, Suzanne, Louise) ou comment faire pour aider leur enfant et améliorer le suivi (Marie).

Anne : Je veux que le parent voit son enfant dans un autre contexte que la maison.

Suzanne : La présence... oui, c'est un peu ça que je pensais. Venir voir ce que faisait leur enfant, c'est tellement différent de ce qu'eux ont vécu à l'école. Comprendre, dans le but de comprendre nos nouvelles approches.

[...] Mais pour moi c'est ça, j'avais un désir qu'ils voient, parce que les enfants passent tellement de temps à l'école... quand tu regardes ça, on est presque plus présent que le parent alors je me dis que c'est important que le parent voit ça.

Marie : ce qui m'a amenée à faire ça aussi c'est que les parents, en venant à l'école, ils peuvent observer leurs enfants.

[...] Ça a été une des grosses... la principale raison, je dirais, pourquoi j'ai voulu que les parents entrent dans ma classe et participent à des activités : en observant leur enfant, en voyant mes trucs pour l'aider, eux autres mêmes de leur côté pouvaient faire un suivi tout de suite. C'était beaucoup plus facile de s'entendre pour mettre des choses en place pour l'aider.

Luc : Donc travail par projet, en atelier l'après-midi, mais l'avant-midi on sort les concepts, les éléments d'apprentissage qu'on pourrait qualifier de plus conventionnels, mais il faut permettre aux parents aussi de voir l'enfant dans cette expression-là, dans ces situations-là.

Une autre raison invoquée est de permettre aux parents de développer une confiance en l'école, de les intéresser, d'éviter qu'ils démissionnent.

Marie : Si je réussis seulement à leur faire sentir qu'ils sont les bienvenus et à développer une confiance à l'école.

[...] Je me dis que lorsqu'on n'intéresse pas vraiment le parent à l'école, lui aussi il décroche, il démissionne. Puis il finit par se dire : « le professeur est là, c'est sa job et elle va s'occuper de ça ». Il ne fait pas tellement de suivi à la maison

Reliées aux enfants

Dans les aspects reliés aux enfants qui sont aussi abordés, on dit inviter le parent pour pouvoir donner à l'enfant ce qu'il lui faut, parce que ça le sécurise.

Anne : Les enfants sécures, on les voit tout de suite, on les sent . Donc c'est vraiment avec le parent si on veut faire créer un affectif, une sécurité affective dans notre classe, c'est vraiment en disant : « Regarde, ton parent, il est important pour moi.

Luc : À ce moment-là, la présence du parent peut venir aider l'enfant qui est insécure.

Reliées à la relation

Des motifs relationnels sont aussi nommés à plusieurs reprises. On favorise la participation du parent parce que cela permet de créer le lien, d'entretenir la relation. Relation entre l'enseignant et les parents permettant de mieux collaborer ensemble, mais aussi relation entre le parent et son enfant en leur faisant vivre des situations où le plaisir est présent.

Françoise : Je veux qu'on nourrisse le lien entre nous, je veux les sentir, moi ce que j'aimerais c'est un peu comme ça. Je veux sentir ça. Qu'on travaille vraiment ensemble. Qu'on forme une équipe. C'est ça que je veux, que j'essaie d'entretenir.

Luc : Il y avait en moi cette envie de voir parents et enfants partager. Partager des apprentissages, des activités.

[...] Dans cette relation, effectivement, l'aspect du soutien parental peut se faire et c'est à travers une expérimentation qu'on va pouvoir le valider, mais ça va être à travers la présence du parent que je compte développer le soutien, la collaboration très étroite nécessaire au soutien des élèves en difficulté.

Francine : Puis je voulais aussi que le parent ait du plaisir avec son enfant.

Louise : Je crois beaucoup au lien que les enfants ont à l'école avec leurs parents en milieu scolaire. Que papa puis maman ils me voient à l'école.

Marie : Pour que l'enfant se dise : « Il y a quelqu'un dans ma famille qui est venu puis ça a été plaisant. Puis là mes amis ont vu qu'il y a quelqu'un qui est venu pour moi. Puis on a fait du beau travail ensemble ».

Reliées à l'apprentissage et à l'approche pédagogique

Finalement, du point de vue des apprentissages, on fait participer les parents pour favoriser la réussite des élèves et contrer le décrochage. On les invite pour aider l'enseignant ou les enfants, parce qu'on a besoin d'une ressource additionnelle dans la classe ou parce qu'ils peuvent partager leur culture ou des connaissances complémentaires.

Louise : Puis c'est pour la réussite des enfants.

Marie : Moi je trouve que c'est indispensable. Si on parle de décrochage et qu'on instaure toutes sortes d'activités pour intéresser les enfants, moi je me dis que la première ce serait ça. D'intéresser vraiment les parents à ce que les enfants apprennent à l'école.

Françoise : Là depuis deux semaines, dans la période où j'ai des ateliers et où j'explique aux enfants que c'est un temps pour grandir, qu'on fait des pas de géants dans les ateliers et tout ça, j'aimerais tellement ça avoir un parent ! (rire). Essouffée !

Julie : mais c'est surtout parce que j'avais un besoin à partir du moment où j'ai eu une classe ressource. J'avais 10 élèves intégrés dans ma classe qui étaient en T.S.A. [*trouble spécifique d'apprentissage*] et pas suffisamment de ressources offertes par la commission scolaire donc j'étais en besoin d'avoir d'autres adultes dans la classe pour m'aider à gérer, surtout parce qu'il y avait des enfants qui demandaient beaucoup, pas nécessairement en trouble de comportements, mais qui demandaient beaucoup d'aide au niveau pédagogique. Ce qui m'a poussée dans le fond à avoir des parents c'est que toute seule je ne suffisais pas selon moi à répondre aux besoins des enfants.

Louise : Comme là cette année on a une petite Africaine et une petite Chinoise. Alors à Noël, on veut s'organiser pour faire connaître les cultures de ces pays-là. Qui de mieux que les parents de ces enfants-là pour nous le donner ? Parce que nous autres, on pourrait chercher longtemps, d'ailleurs on va chercher aussi. Mais ceux qui vont être, je pense, les plus performants pour nous amener des renseignements là-dessus, ça va être les parents.

Plusieurs enseignants disent que le fait de travailler dans le sens de la réforme, de faire du travail en projet ou d'enseigner en école alternative augmente leur besoin de parents dans la classe.

Suzanne : Dans le cadre d'un projet, on avait invité les parents à venir aider leur enfant à poursuivre leur projet. [...] ils sont petits nous autres, c'est quand même la première et deuxième année, les projets tu ne peux pas aller très, très loin. Nous, on s'est permis d'aller

chercher les parents, on s'est dit qu'ils allaient peut-être pouvoir aller un peu plus loin avec ça.

Louise : Puis comme on travaille de plus en plus par projets. Il y a beaucoup, beaucoup, beaucoup de compétences chez les parents qu'on peut aller chercher.

Françoise : Pour pouvoir vraiment travailler en pédagogie ouverte, aider une équipe ou un enfant pendant que d'autres font d'autres choses, il fallait qu'il y ait d'autres ressources qui viennent dans la classe.

L'approche orientante où on incite le jeune à se projeter professionnellement semble influencer particulièrement un enseignant dans son désir d'impliquer le parent. Le parent au vécu professionnel devient un modèle pour son enfant et pour les autres enfants en venant partager son vécu dans la classe.

Luc : J'utilise beaucoup aussi l'approche orientante dans l'enseignement donc c'est un peu ce qui motive l'implication des parents de dire : « Oui, vous, quand vous aviez 16, 17 ans, quand vous aviez 10, 12 ans, à l'exception de l'éternel pompier et du policier quelles étaient vos aspirations professionnelles ? »

4.1.7 BÉNÉFICES PERÇUS

Malgré une certaine redondance avec les raisons invoquées exposées précédemment, il nous semble incontournable de parler des bénéfices retirés de la collaboration avec les parents¹³. En effet, si les participants nous ont dit ce qui les motivait à inviter les parents, ils nous ont surtout, naturellement et abondamment, décrit ce que la participation des parents apportait de positif. Selon les répondants, la participation

¹³ Bien qu'ils soient aussi intimement liés à l'aspect de la pratique, nous croyons que les bénéfices perçus représentent des incitatifs à continuer d'inviter les parents (ce dont nous discuterons dans le chapitre suivant). C'est la raison pour laquelle, après mûre réflexion, nous avons choisi de clore la présente section exposant les motifs, croyances et perceptions des participants en présentant cette catégorie traitant des bénéfices.

parentale s'avère bénéfique pour eux, pour les enfants, pour les parents, pour la relation et pour l'apprentissage.

Pour l'enseignant

Tous les enseignants expriment à leur façon qu'ils se sont sentis valorisés, reconnus ou appuyés par des parents participants.

Julie : C'est aussi une valorisation pour moi, des fois je montre quelque chose, un moment donné on a fait du batik avec les enfants ; j'avais été en Afrique et quand je suis revenue, j'ai montré comment les Africains faisaient du batik avec le tissu et là, on a fait une taie d'oreiller avec du batik et là on a fait plein d'étapes avec les parents. Mais c'était une fierté ; j'étais fière de faire ce projet avec les enfants et j'étais contente que les parents soient là pour qu'ils voient ce qu'on fait dans la classe et voient tout ce que leur enfant découvre. Et c'était une fierté pour moi aussi : « Dans la classe ici, on fait ça », de voir que les parents étaient contents de l'implication que j'en avais et du projet que je montais.

Marie : Moi je crois que quand tu as vécu des beaux moments avec ces gens-là, que ça fait des années et qu'ils y pensent encore, eh bien quand ils y pensent, ce sont des belles choses qu'ils t'envoient; des belles pensées, des ondes positives. Dans ces moments-là, tu te sens soutenue de façon étonnante, sans vraiment savoir d'où ça vient... Au point que je me dis que si j'ai encore tant de plaisir et la santé pour enseigner, c'est en partie grâce à eux autres.

Luc : ... mais dieu sait que c'était beaucoup plus facile quand arrivait des réunions de parents, d'expliquer des choses. Quand vous avez un parent qui vous appuie, qui vient travailler avec vous, dans votre milieu, régulièrement on n'a pas besoin de répondre, c'est le parent qui répond pour nous...

Le plaisir et le contentement retirés sont aussi nommés à plusieurs reprises.

Suzanne : Parce qu'on a des frissons, on est là, on regarde les parents avec les enfants, c'est tellement beau.

I : Qu'est-ce que tu en retires, toi personnellement ?

Suzanne : Un contentement général.

Travailler avec des parents est aussi considéré comme nourrissant, ça enrichit les rapports.

Marie : Moi j'ai cultivé ça parce que ça me nourrit. Ça me donne de l'ouvrage de le faire, mais je ne vois même pas ça. Ça me nourrit, ça les nourrit et ça nourrit mes petits enfants. Ça me rend heureuse... C'est simple mais c'est ça. Moi je trouve que c'est la moitié, sinon les trois quarts du fait que je sois heureuse dans mon enseignement.

Françoise : Je trouve que ça pour moi, c'est très nourrissant, ça nourrit mes rapports avec eux. On est ensemble pour leur enfant. C'est un plus pour moi plutôt que je me retrouve toute seule à me démêler avec un problème.

Luc : Le partage, la communication que nous avons nous permet de nous enrichir mutuellement.

De plus, tous les participants expriment d'une façon ou d'une autre que la présence des parents les aident à mieux connaître et comprendre l'enfant.

Suzanne : J'ai l'impression de connaître plus chaque enfant après, quand j'ai vécu plus un peu avec les parents, c'est sûr que nous on connaît déjà beaucoup les parents, mais souvent on voit l'enfant et on se demande pourquoi il est comme ça et quand on voit les parents, ils sont comme ça aussi. On comprend des choses, moi ça me fait comprendre beaucoup de choses.

Marie : Avant tout, avec la participation des parents, on apprend à mieux connaître leurs enfants. Des choses importantes que je ne peux pas savoir parce que je ne les ai pas depuis qu'ils sont au monde, bien des fois les parents me les racontent spontanément.

Luc : À ce moment-là, la présence du parent peut venir aider l'enseignant qui lui, connaît moins les autres élèves et peut à ce moment-là, se baser sur la réaction du parent. À la fin d'une telle activité, le retour que le parent nous donne est d'une très grande valeur.

Finalement, on dit profiter de la présence du parent qui est considéré comme une aide, un complément.

Louise : De profiter dans le fond, je profite de la présence des parents, je n'ai pas besoin de construire si c'est eux autres qui viennent le faire.

[...] Pour moi ça devient des gens sur qui je vais compter. Je sais qu'il y a telle maman, qu'il y a l'autre, tel papa, il va venir pour telle situation.

[...] Mais quand ils sont dans la classe, c'est moi qui en profite.

Françoise : Cela fait deux ans que j'en ai beaucoup. J'en profite maintenant, pour moi c'est comme une manne d'or.

[...] Puis je trouve que ça m'aide à réaliser des projets que je ne pourrais pas réaliser toute seule, surtout au préscolaire, avec 20 petits cocos.

Francine : Puis en même temps moi, je trouve ça, j'aime ça parce que je me dis que ça ouvre vers d'autres choses. Je ne peux pas tout savoir moi comme enseignante puis je ne peux pas tout faire.

Pour les enfants

La fierté et le plaisir reviennent souvent dans les bénéfices perçus pour les enfants.

Françoise : Comme l'enfant montre une autre partie de sa vie à son parent...Je vois vraiment le mot fierté.

[...] L'impression c'est vraiment la fierté : « Aille papa est venu, maman est venue. » Quand c'est un parent qui vient présenter, il y a comme une double fierté. Parce que là le parent vient montrer une de ses habiletés ou une de ses connaissances. L'enfant est fier de lui montrer ce qu'il est capable de faire. Alors c'est la fierté de : « Aille, papa est là ou regarde papa ce que j'ai fait. »

Francine : Ils adorent ça ! Ils adorent ça quand le parent vient. Surtout quand le parent fait une activité. Parce que souvent un enfant dit : « Tu te souviens, ça c'est maman qui avait fait faire ça, ou papa. »

Marie : Quand les parents viennent, pour les enfants c'est la fête. Pour eux, c'est comme si leurs parents leur disaient: « C'est important, c'est beau ce que tu fais; ça c'est ton travail à toi... Et si tu as des difficultés, Marie est là pour t'aider, mais nous autres aussi on va travailler avec toi. »

[...]À chaque fois c'est pareil : en quittant, les parents me disent : « Mon doux que ça a été plaisant ! On va revenir, c'est sûr. » Tu sais, c'est léger en même temps. Ils me disent ça souvent : « C'est une vraie journée de fête ! Pour nos enfants, mais aussi pour nous autres ». Ils travaillent fort pourtant, mais ça se fait dans le plaisir.

Louise : Il ne faudrait pas que ça tombe parce que je trouve ça trop bon pour les enfants puis pour les parents aussi. J'ai vu comment les enfants, leurs yeux brillaient de voir leurs parents dans la classe. Puis qu'ils viennent raconter, qu'ils viennent nous dire, qu'ils viennent participer. Ils sont tellement contents.

L'augmentation de l'estime de soi de l'enfant est un autre bénéfice nommé par des participantes.

Louise : Le parent il voit comment son enfant peut être différent de la perception qu'il a à la maison. Parce que souvent ce n'est pas ça du tout. C'est le jour et la nuit bien souvent pour des enfants. Ils ne les reconnaissent plus quand ils viennent en classe, les parents. Alors c'est important qu'ils aient cette image positive-là aussi. Parce que souvent les enfants sont malcommodes à la maison mais à l'école ils sont sages comme des images. Puis si le parent pense que c'est toujours, ils ont la même préoccupation : « Est-ce qu'il fait bien ça à l'école, il est tu ci, il est tu ça ? » Puis ils le voient dans la classe ; des fois ils ne le reconnaissent plus. Donc leur image va changer et ça va être l'estime du jeune qui va être de plus en plus grande aussi. Il va plus s'estimer parce qu'il va sentir que son parent l'estime plus et qu'il est fier de lui.

Françoise : Moi je pense que ça leur apporte aussi...ça fait le pont. Parce que parfois les petits ils ont de la difficulté à raconter ce qu'ils ont fait dans la journée. Alors-là le fait que le parent soit venu, le parent qui a posé des questions plus précises ou des questions plus ouvertes que tu as aimé ça ou pas aimé ça ou bien dans le bricolage ce matin...? Puis ça permet à l'enfant de...comment je pourrais dire ça ? De montrer ce qu'il est capable. Comment il est capable de se débrouiller dans la classe.

De plus, cela donne un modèle différent aux enfants.

Julie : Les autres élèves dans la classe, souvent si moi j'étais disponible et un parent aussi, souvent les élèves allaient voir le parent plutôt que moi pour de l'aide ou pour se faire corriger parce que ça faisait différent et ils étaient contents d'aller voir quelqu'un d'autre.

Pour les parents

Du côté des parents, l'appréciation est relevée à plusieurs reprises. Ils sont contents d'être là, disent apprécier cette expérience.

Anne : Moi je trouve aussi qu'il y a beaucoup de réception chez les parents. [...] les parents qui viennent, qui se déplacent, ils apprécient, ça paraît.

Leur présence dans la classe leur donne une image positive de ce qui se passe en classe, contribue à les raccrocher à l'école et à les sécuriser. Cela les stimule aussi à continuer de s'impliquer dans le vécu scolaire de leur enfant.

Marie : Je me dis que de s'ouvrir comme ça, ça permet aux parents de voir comment c'est vivant à l'école, comment leurs enfants y sont heureux. C'est ce qui leur fait dire parfois et

c'est eux qui nous le racontent : « Chanceux, tu vas à l'école aujourd'hui; tu vas encore apprendre des belles choses ! »

Louise : Parce que souvent les parents sont inquiets quand ils arrivent et que les enfants rentrent à la maternelle. On a peur que ça n'aille pas bien, que les enfants ne se comportent pas bien, qu'ils partent mal. Il y a beaucoup de craintes vis à vis l'école.

[...] Je trouve que cela procure, ça donne ça, je pense, aux parents de s'ouvrir à l'école puis de s'engager dans l'école et de savoir que ce n'est pas si apeurant que ça l'école. Des fois ils en gardent un souvenir qui n'est pas terrible puis c'est souvent ça qui fait qu'ils décrochent aussi puis que les enfants vont décrocher.

Marie : En bâtissant un lien, tout de suite au préscolaire, entre la maternelle et la maison, entre l'école et la maison, ça crée une habitude. Lorsque l'enfant passe à la première année et à la deuxième année, les parents suivent et le lien se continue tout naturellement. En ouvrant comme ça, les parents se rendent compte que l'école, c'est un endroit fantastique pour leurs enfants, qu'ils y vivent de beaux moments. Et quand ils peuvent en vivre eux-mêmes de ces moments, directement avec nous et les enfants, ça les motive encore davantage à s'engager dans l'école et dans le soutien de leurs enfants.

Louise : Je pense que cette ouverture-là qu'il y a eu au préscolaire pour ses enfants lui a permis de s'ouvrir elle-même aussi à l'école pour les autres niveaux.

[...] Puis la maman a eu l'occasion de couper peut-être le cordon ombilical quand elle est venue en classe en maternelle. Donc c'était plus facile, ce travail-là avait été fait à la maternelle. Elle n'avait pas besoin de recommencer en première année. Puis ça s'est fait dans la classe.

Tous les participants soulignent que le parent qui participe peut avoir une meilleure connaissance des pratiques éducatives de l'enseignant et bénéficier ainsi d'un modèle pour mieux intervenir auprès de son enfant.

Marie : Je me dis aussi qu'en participant, ils deviennent plus adéquats pour aider concrètement leurs enfants. Tu sais, pour apprendre le français en première année, l'écriture puis la lecture, les mathématiques, il y a des façons de faire; quand tu ne les connais pas, tu ne peux pas aider ton enfant.

Julie : Oui, en fait ils voyaient que j'aidais un enfant sur une problématique, parfois je voyais que le parent avait une oreille à ce que j'étais en train d'expliquer et il me disait par après : « Ah je comprends maintenant pourquoi tu l'as expliqué comme ça, je vais savoir comment aider mon enfant à la maison ». Ils voyaient mes interventions, ils entendaient ce que je disais et étaient en mesure d'aider leur enfant adéquatement.

Francine : Le parent voit un peu la réaction de son enfant et voit un peu la façon, peut-être comme l'aide aux devoirs, le parent a peut-être besoin d'informations pour savoir comment

intervenir avec son enfant à la maison, alors s'il va en classe, il va pouvoir voir comment le professeur s'y prend pour faire telle lecture ou telle résolution de problèmes en mathématiques, ou bon...

Luc : Lorsqu'on le travaille en classe, le parent participe, peut être à côté, me voit fonctionner, me voit proposer des alternatives, des démarches et étant présent, peut plus facilement réinvestir ces démarches à la maison plutôt que de se sentir un peu en conflit.

Cela aide aussi les parents à mieux comprendre la tâche d'enseignant et ce qui se passe en classe. Quelle est la réalité d'une classe et quelles sont les contraintes d'un enseignant : matériel désuet, diversité des élèves, complexité de la tâche.

Luc : D'amener le parent en classe, il ne faut pas le cacher, de lui montrer à quel point on peut avoir des fois du matériel désuet, ça peut régulièrement déclencher du questionnement. À défaut de dire des interventions, ce sont des questionnements. L'exemple que je donne c'est que je n'ai pas de dictionnaires dans la classe qui soient plus récents que 1988. [...] Le parent il ne croit pas ça lui. Pour lui le parent quand il envoie son enfant à l'école, il y a une dimension magique. Je ne sais pas d'où elle vient mais à l'école on a toujours des dictionnaires à jour, on a toujours des manuels très intéressants. C'est vraiment de dire : « Viens voir, viens faire un tour. » [...] On peut mieux comprendre la réalité des jeunes quand on leur montre aux parents c'est quoi la vraie vie.

Suzanne : Ici, un avantage c'est qu'ils voient ce qu'on fait...

I : Dans quel sens?

Suzanne : Dans le sens qu'on a plusieurs enfants et ils voient vraiment qu'on travaille et que c'est énorme. Ils te voient et ils te disent : « Oui, tu en as des choses à répondre, on était tant d'adultes aujourd'hui et toi tu es toute seule toute la journée. » C'est comme de se mettre la réalité en face.

Anne : En ouvrant nos portes je pense qu'on leur fait connaître c'est quoi l'enseignement.

Julie : Ce parent-là, je le revois encore et il m'en reparle encore à quel point il avait aimé ça, il pensait que c'était la première année que j'avais une classe ressource et il pensait que ce serait très difficile. Justement, c'était les élèves en difficulté qui avaient le plus accroché et il avait été bien impressionné de ça.

Plusieurs disent que la participation des parents favorise leur compréhension des problématiques éventuelles de leur enfant. Cela permet d'aborder avec les parents des sujets plus difficiles et améliore aussi le suivi qui peut se faire de façon informelle.

Suzanne : Après ça, les parents s'en vont et ils voient bien que leur enfant a de la misère à cet endroit-là... Et là ils le savent, on n'a pas à envoyer des choses à la maison pour qu'ils voient et ce n'est pas assez...

[...] Parce que j'ai eu des révélations énormes, il y avait entre autre un petit bonhomme dans les deux premières années que j'ai enseignées ici qui avait beaucoup de difficultés. Les parents, on avait beau leur dire, ils ne comprenaient pas : « Voyons ça ne se peut pas ». Mais quand elle est venue passer un avant-midi avec lui, elle a vu comment il était, hyperactif, très déconcentré, là, elle a compris et c'est juste à ce moment qu'elle a compris.

Louise : Et s'il y a un besoin de la part des enfants, bien là il le voit le besoin de son enfant. [...] donc c'est plus facile peut-être après de discuter du besoin en question parce qu'il l'a vu faire.

Francine : Puis, ce qui me vient, quand l'enfant, par exemple a des difficultés de comportement, parfois peut-être que le parent a de la difficulté à voir comment en classe, son enfant peut être. Tandis que par des activités comme ça, là il voit jusqu'où son enfant peut aller.

Marie : Puis tu sais quand les parents viennent aux activités coopératives, j'ai toutes sortes de petites occasions de préparer des choses avec un et avec l'autre. Souvent ils en profitent pour s'informer : « comment ça va telle chose dont on avait parlé? » Deux ou trois phrases suffisent souvent pour faire le point. On a beaucoup moins souvent besoin de téléphones, de rendez-vous et d'entrevues : on s'ajuste au fur et à mesure. On a un suivi tout le temps, tout le temps.

Finalement, la fierté d'eux-mêmes et de leur enfant ainsi que la reconnaissance personnelle sont révélés comme d'autres bénéfices de sa présence dans la classe dont le parent tire profit.

Louise : C'est un parent qui vient animer cet atelier-là auprès des enfants. C'est un petit temps où elle vient dans la classe montrer ses talents, que sa fille va la reconnaître, que tous les enfants de la classe vont la reconnaître.

Marie : Puis quand ils viennent, ils les voient leurs enfants; ils voient les choses qu'ils font. Souvent ils sont surpris : « Je n'aurais jamais cru qu'il était capable de faire ça ! » Ou bien « qu'il était capable avec ses petites mains de tout réaliser ça ». C'est pour ça que je me dis : la participation des parents, c'est indispensable.

Pour la relation

Au niveau relationnel, les enseignants nous disent que la participation parentale contribue à développer une complicité, une connivence; elle permet d'améliorer la relation.

Marie : Il s'établit une sorte de complicité... Oui, ça finit qu'on est un peu des amis. Mais des amis autour de l'intérêt l'enfant. Tu sais, c'est lui, l'enfant, qui est notre trait d'union. Eux autres, de leur côté, font des choses pour leur enfant et moi, du mien, j'en fais aussi. On se donne des idées et on s'aide beaucoup.

Françoise : Puis il y avait une connivence d'adulte aussi. Tu sais on était rendu à se demander des nouvelles puis qu'est-ce que tu fais cet été ? Il y avait une communauté. Ça c'était le plaisir que j'avais quand j'étais à l'école alternative. Puis le plaisir de...même dans d'autres milieux où il y avait... même on se revoit cette année puis il y a bien des parents qui reviennent : « ah, je ne peux pas m'empêcher de venir te voir ! » Bien parfait ! Pour moi, c'est vivant puis on se parle des vraies affaires. Il y a des liens au-delà de juste la classe, dans certains cas.

Anne : Avec certains parents, on est à l'aise, on le sent. Avec d'autres, qui ont l'air plus « chialeux », on va être plus sur les aguets. Mais en même temps, il y a des parents qui viennent pour faire plaisir à leur enfant, il y en a qui viennent et qui n'ont pas le goût de venir, mais après ça, je m'aperçois qu'ils se transforment.

Pour l'apprentissage

Pour conclure, sur le plan de l'apprentissage, on nous dit que le fait d'avoir des parents dans la classe donne la possibilité de hausser le niveau de difficulté des activités, de diminuer les délais d'attente et de mieux ancrer les apprentissages.

Louise : Puis j'ai vu des enfants progresser parce que des parents étaient en classe aussi. [...] Puis ce sont les enfants surtout qui en profitent parce qu'ils peuvent faire plus de choses.

Julie : À ce moment-là, je pouvais travailler avec des élèves spécifiquement sur un apprentissage particulier.

[...] Déjà il y avait un roulement et les élèves arrivaient à progresser dans leurs ateliers et en faire plusieurs comparativement à quand je suis toute seule et qu'il y en avait trop qui attendaient après moi, donc juste le fait de pouvoir avancer et progresser plus rapidement c'était déjà un plus.

[...] J'avais des parents qui s'assoient à côté de l'enfant et je voyais qu'ils travaillaient avec les enfants. Quand je voyais un parent assis à côté d'un enfant à son pupitre, ça j'aimais ça, parce que je voyais que le parent avait senti un besoin vers un enfant, souvent ce sont des enfants qui n'auraient pas osé venir voir un adulte pour demander de l'aide.

Suzanne : Mais ce qui est le fun c'est qu'on peut se permettre de mettre des choses un petit peu plus difficiles parce qu'on est plus d'adultes.

Marie : C'est pareil à chaque fois : ça m'oblige à apprendre en me préparant; les parents assurent qu'ils en apprennent eux autres aussi; puis les enfants, de voir que tout le monde s'enthousiasme, ça les allume à leur tour; certains même continuent de pousser plus loin chez-eux.

Luc : La retenue s'exerce assez facilement quand on a d'autres parents autour de nous, donc permettre à l'enfant de manipuler, s'il y a trop de sel, la pâte va être de telle consistance, s'il n'y pas assez de sel, s'il y a trop d'eau, etc. Ça permet vraiment à l'enfant d'y aller de manière très prospective et de descendre au fond de ses compétences, afin de discerner la réalité qu'il est en train de palper.

[...] ...mais ce que je me dis, c'est que lorsque le parent peut prendre 5 minutes alors qu'il a la tête dans un moteur pour dire à son fils, ou à sa fille : « Tiens, ça c'est une *can* de moteur, ça c'est un arbre de transmission, passe-moi donc la clé pour la soupape... » Il y a un lien, il y a une réalité dans le geste, dans l'apprentissage et quand ce lien et cette réalité peuvent se transmettre et se traduire par des activités à l'école, l'apprentissage est d'autant plus ancré puisqu'il est réellement concret.

Nous venons de faire le tour de ce que les enseignants nous ont dit sur ce qui les incitait à susciter la participation des parents dans leur classe. Voyons maintenant ce qu'ils nous ont raconté sur comment cela se traduit dans la pratique.

4.2 COMMENT : LA PRATIQUE

Cette section résume les propos des participants portant sur la deuxième partie du schéma d'entrevue. On y explore les multiples moyens que les professeurs ont trouvés pour construire ou susciter la participation parentale dans leur routine quotidienne. Les défis à relever ainsi que les propositions des participants pour un développement de la participation des parents dans les classes y sont de plus présentés. Le tableau 2 permet de visualiser la façon dont nous avons regroupé nos données.

| 4.2 « COMMENT » : La pratique | |
|--|--|
| 4.2.1 Formes de participation | <ul style="list-style-type: none"> • Différentes formes d'activités dans la classe • Activités pour la classe • Activités pour l'école • Activités d'assistance • Activités à la maison |
| 4.2.2 Conditions facilitantes (pour favoriser la participation parentale) | <ul style="list-style-type: none"> • Organisation générale • Façons d'être ou de faire • Attitudes de l'enseignant • Suggestions aux enseignants débutants |
| 4.2.3 Défis à relever (obstacles) | <ul style="list-style-type: none"> • Des parents • De l'enseignant • Du milieu • Du contexte éducatif |
| 4.2.4 Développement de la participation parentale | <ul style="list-style-type: none"> • Formation et promotion • Réforme • Participation idéale et souhaitée |

Tableau 2: Regroupement des énoncés portant sur la pratique

4.2.1 FORMES DE PARTICIPATION

Les formes de participation parentale décrites par les enseignants sont nombreuses et diversifiées. À cause de la richesse de ces données, il nous semble pertinent de les présenter toutes; plusieurs tableaux sont utilisés afin d'en faire une présentation claire et concise.

Différentes formes d'activités dans la classe

Les parents sont invités à vivre de multiples activités dans la classe. Le tableau 3 présente les différents types d'activités décrits¹⁴ par les participants. Certaines de ces activités sont en lien avec des projets de classe ou des besoins spécifiques des élèves ou de l'enseignant; d'autres sont proposées par des parents qui désirent s'impliquer.

| Activités dans la classe | Préscolaire | Primaire |
|---|-------------|----------|
| Faire de la coéducation (dans une classe alternative) | X | X |
| Aider à la fabrication de costumes | X | X |
| Trouver et transmettre des informations sur des sujets précis (ex. : sur les animaux) | X | X |
| Présenter un atelier | X | X |
| Superviser un atelier | X | X |
| Aider des équipes à faire leurs travaux | X | X |
| Aider dans des projets scientifiques | X | X |
| Raconter une histoire | X | X |

Tableau 3: Les activités dans la classe

¹⁴ La distinction entre les activités vécues au préscolaire et au primaire est faite à titre indicatif. Nous reviendrons là-dessus dans le prochain chapitre.

| Activités dans la classe (suite) | Préscolaire | Primaire |
|---|-------------|----------|
| Aider à faire un bricolage | X | X |
| Faire une recette | X | X |
| Filmer ou photographier des activités spéciales | X | X |
| Grands-parents qui viennent parler du passé (la vie à leur époque, Noël, l'école dans leur temps) | X | X |
| Venir observer son enfant dans la classe | X | X |
| Passer une journée ou une demi-journée avec son enfant | X | X |
| Aider l'enseignante de façon informelle | X | X |
| Accompagner son enfant dans les ateliers | X | |
| Superviser la peinture aux doigts | X | |
| Fabriquer des catapultes avec les enfants | X | |
| Aider à la fabrication de masques | X | |
| Maquiller les enfants | X | |
| Superviser des jeux de société | X | |
| Se déguiser (sorcière, lutin, Père Noël...) | X | |
| Présenter sa culture (Africain et Africaine, Chinoise) <ul style="list-style-type: none"> • Présenter son pays • Montrer une danse • Présenter des instruments de musique • Faire connaître des aliments typiques du pays | X | |
| Maman enceinte qui vient parler du bébé dans son ventre | X | |
| Parents qui viennent parler de leur enfant trisomique (expliquer ce que l'enfant fait dans sa famille, c'est quoi ses activités préférées) | X | |
| Faire lire les enfants | | X |
| Aider les enfants en mathématiques | | X |
| Aider les enfants à corriger leurs textes | | X |

Tableau 3: Les activités dans la classe (suite)

Les métiers des parents sont amplement mis à profit. Pour faciliter la lecture de ces données, le tableau 4 présente les nombreuses activités reliées à la profession parentale qu'ont nommées les enseignants. Certains parents se sont proposés d'eux-mêmes et d'autres sont venus à la demande de l'enseignant ou de l'enfant.

| Métiers | Activités reliées aux métiers | Préscolaire | Primaire |
|---------------------------|---|-------------|----------|
| Architecte | - Aider dans la construction de maquettes - Accompagner au Musée architectural - Parler de son métier | | X |
| Mécanicien | - Parler de son métier | | X |
| Scaphandrier | - Parler de son métier | X | |
| Massothérapeute | - Masser les enfants - Enseigner le massage | X | |
| Armurier | - Présenter différentes sortes d'armes | X | |
| Microbiologiste | - Présenter des microbes | X | |
| Menuisier | - Aider à fabriquer des cabanes d'oiseaux - Présenter ses outils | X | |
| Conducteur d'autobus | - Parler de la sécurité | X | |
| Pâtissier | - Cuisiner des gâteaux | X | |
| Secrétaire orthodontiste | - Montrer à faire des moulages - Parler de son métier | X | |
| Pépinieriste (grand-papa) | - Montrer comment planter un arbre - Parler de son métier | X | |
| Médecin | - Répondre aux questions des enfants sur le corps humain | X | |

Tableau 4: Les activités dans la classe reliées aux métiers

Activités pour la classe

Les parents sont aussi amenés à s'impliquer pour la classe. Leur contribution ne se fait pas nécessairement dans le local de la classe mais elle est reliée à des besoins spécifiques du groupe ou de l'enseignant. Elle est parfois suggérée par le parent lui-même qui désire s'impliquer. Le tableau 5 présente les activités que les parents font pour la classe.

| Activités pour la classe | Préscolaire | Primaire |
|---|-------------|----------|
| Accompagner le groupe lors de sorties culturelles ou éducatives | X | X |
| Faire de la couture (taies d'oreillers, capes, costumes) | X | X |
| Aider à monter un spectacle ou une pièce de théâtre | X | X |
| Recherche d'informations sur des sujets précis | X | X |
| Organiser des fêtes (anniversaires, Noël, fin d'année, Halloween...) | X | |
| Aller choisir des livres pour la classe à la bibliothèque municipale | X | |
| Recevoir le groupe dans sa maison <ul style="list-style-type: none"> • Pique-nique • Baignade dans la piscine • Jouer dans les feuilles • Cinéma-maison • Papa menuisier qui montre ses outils | X | |

Tableau 5: Les activités pour la classe

Activités pour l'école

Les enseignants ont aussi parlé de projets d'école (comédie musicale, projet intégrateur sur différents pays, spectacle, rentrée scolaire à thème particulier) où les parents sont sollicités à s'impliquer comme bénévoles dans la conception, le

développement, l'organisation, la mise en œuvre de ces projets ou la supervision des enfants (exemple : fabrication de décors ou de costumes).

Activités d'assistance

Plusieurs activités sont offertes à tous les parents en même temps. Certaines sont vécues dans la classe et d'autres à l'extérieur. Elles s'adressent au groupe-classe spécifiquement, au groupe-cycle ou à toute l'école et sont parfois en lien avec des projets. Ce type d'activité est inclus dans les activités d'*audience* présentées par Epstein (2004). Nous choisissons de faire une distinction entre les activités d'assistance parent/enfant où le parent est appelé à vivre des activités avec son enfant et celles où le parent a surtout un rôle de spectateur car le niveau de collaboration exigé n'est pas le même, le parent ayant une participation plus active et une plus grande implication dans le premier type d'activités. Les tableaux 6 et 7 présentent les activités d'assistance.

| Activités d'assistance parent/enfant | Préscolaire | Primaire |
|--|-------------|----------|
| Journée « Porte ouverte » | | |
| • Présenter les intelligences multiples | | X |
| • Présenter un projet | X | X |
| Présentation du portfolio | X | X |
| Remise du bulletin | X | X |
| Activités coopératives | X | |
| Sortie communautaire (promenade en traîneau) | X | |
| Dégustation de fruits et légumes | X | |
| Fêtes de Noël | X | |
| Repas communautaire, préparation du repas | X | |

Tableau 6: Les activités d'assistance parent/enfant

Les activités suivantes peuvent avoir lieu avec le groupe-classe, le groupe-cycle ou avec les élèves de toute l'école.

| Activités d'assistance | Préscolaire | Primaire |
|---|-------------|----------|
| Assister à une pièce de théâtre présentée par les enfants | X | X |
| Assister à un spectacle présenté par les enfants | X | X |
| Venir voir une exposition présentée par les enfants | X | |
| Assister à la présentation de contes mimés par les enfants | | X |
| Assister à une rencontre d'information présentée par l'enseignante conjointement avec les enfants | | X |
| Assister à une rencontre d'information présentée par l'enseignant | X | X |

Tableau 7: Les activités d'assistance

Activités à la maison

Bien que les activités de participation à la maison ne fassent pas proprement partie du cadre de notre recherche, nous avons cru bon de les résumer ici car tous les participants ont parlé de l'importance de la participation parentale à la maison et de ce qu'ils mettent en place afin de susciter l'intérêt du parent pour ce que l'enfant fait à l'école : envoyer le portfolio à la maison; suggérer aux parents d'écrire un petit mot à l'enfant dans son agenda ou le bulletin de la semaine; proposer à l'enfant des travaux qui lui demandent de faire appel à ses parents; proposer aux parents des activités à faire avec l'enfant en lien avec le vécu pédagogique de la classe (par exemple : pratiquer des stratégies); et finalement, informer le parent sur le thème ou le projet en cours et lui demander son implication dans une recherche d'informations.

Francine : La même chose quand l'enfant apporte son portfolio à la maison. Je donnais aux enfants une démarche comment présenter son portfolio. Puis quand on parle d'enseignement stratégique, c'est la pratique, le modelage. Moi je faisais l'enfant et j'avais

un enfant qui faisait le parent. Puis là les enfants trouvaient ça drôle puis en même temps, ils faisaient le retour à la maison. Donc présenter leur portfolio. Puis quand le parent s'intéresse, c'en est une aussi, forme de participation. Parce que pour moi, toutes ces petites choses-là, même si le parent ne venait jamais à l'école, mais qu'il ait une attention très spéciale, bon à cause de plein de circonstances. C'est aussi valable que celui qui vient faire une activité en classe.

Suzanne : Je me souviens une fois, il y avait un parent qui avait tellement aimé ça, c'était sur les tâches quotidiennes et les parents devaient répondre avec leur enfant qui faisait quoi [*à la maison*] et ils avaient adoré ça parce qu'ils participaient. Ils sentaient que leur réponse était importante là-dedans. C'est une façon de faire participer les parents aussi, s'ils n'ont pas de contact direct avec toi.

Marie : Je demande la participation des parents pour qu'il y ait une continuité à la maison avec les programmes que j'applique dans mon horaire de tous les jours.

[...] J'explore aussi le programme « Atout, le voyage de Pénélope ». Il faut donc que je leur explique en détails. Encore là, ils s'initient aux trucs de Pénélope et ils doivent monter à la maison le petit tableau avec le matériel que je leur envoie. Ça les amène à faire un suivi avec leur enfant. Quand je leur explique ces deux programmes-là [*A.P.I. et Atout*], les parents sont vraiment emballés et ils ont le goût de poursuivre.

Anne : Parce que moi les projets que je vais faire, là le parent va participer. Le parent va être au courant qu'on fait des choses sur... au niveau des pommes, des vergers ou de n'importe quoi, le thème qu'on va prendre, qu'ils [*les enfants*] vont décider. [...] Mais le parent va participer avec l'enfant parce qu'il va avoir des recherches à faire.

4.2.2 CONDITIONS FACILITANTES

Les participants témoignent de leur expertise en nous parlant des conditions qui facilitent la participation parentale et contribuent à sa réussite. Ces données traitent principalement de l'organisation générale, de façons d'être ou de faire considérées comme des éléments facilitants et des attitudes des enseignants qu'ils jugent aidantes. Sont aussi regroupés dans cette section les conseils donnés aux enseignants débutants.

Organisation générale

La participation des parents, ça se prépare et cela se voit dans les propos des enseignants qui nous parlent en détail des outils qu'ils utilisent et des moyens qu'ils mettent en place pour faciliter son organisation et sa mise en œuvre.

Moyens de susciter la participation

Différents moyens de susciter la participation sont utilisés. Lors de la première rencontre de parents, afin de connaître les talents, intérêts et disponibilités des parents, on dit : leur faire remplir une fiche, une feuille de disponibilités ou un sondage; présenter une liste des dates et des activités auxquelles ils peuvent s'inscrire; afficher un calendrier avec les activités de collaboration déjà prévues. Au cours de l'année, on se sert de l'appel à tous dans une lettre, de la demande personnalisée par téléphone ou de l'invitation faite par les enfants dans une carte ou un message.

Organisation du temps

Sur le plan de l'organisation du temps, le calendrier ou l'agenda personnel sont des outils utilisés par la majorité des participants. On réserve des espaces aux parents, on adapte l'horaire en fonction des disponibilités, on offre une latitude pour permettre aux parents de venir. Certains insistent pour que les parents prennent un rendez-vous, d'autres acceptent leur venue plus spontanée.

Même si plusieurs enseignants disent que le temps exigé pour organiser la participation est rentable, on souligne qu'il faut prévoir ce temps dans la planification.

Louise : Il faut donner du temps pour ça aussi au travers de toutes les autres affaires qu'on a à faire. Il faut prendre le temps de penser aux parents dans notre planification. [...] Ce temps-là, c'est sûr que c'est du temps supplémentaire. Mais quand ils sont dans la classe, bien là, c'est moi qui en profite.

Un élément souligné par une participante est qu'elle prend le temps de bien installer les routines et le code de vie de la classe avant d'intégrer les parents.

Préparation

Plusieurs outils de communication s'avèrent nécessaires pour faciliter l'organisation de la participation : calendrier mensuel des activités envoyé à tous les parents; journal de bord ou agenda quotidien; cartable école/maison; message téléphonique ou écrit; conversation ou demande informelle lors de rencontres fortuites.

On mentionne l'importance accordée à la préparation pédagogique en précisant conserver un regard pédagogique sur les activités de participation. On considère facilitant d'avoir des activités préparées d'avance et le matériel prêt pour sécuriser le parent; de planifier l'activité avec lui; de lui préciser la tâche, les attentes de l'enseignante et les objectifs pédagogiques. Quand c'est le parent lui-même qui propose une activité, plusieurs enseignantes disent discuter d'avance de l'organisation et du déroulement avec lui. Deux enseignantes soulignent qu'elles trouvent important de laisser au parent une certaine latitude et autonomie mais on se laisse aussi la possibilité d'intervenir par souci pédagogique.

Louise : Quand j'invite un parent ou un adulte à venir, puis que je lui demande de faire une tâche particulière devant tout le groupe, les questions vont être préparées et il va les avoir reçues.

[...] Si on établit les choses clairement, ce n'est pas compliqué. Puis si on laisse quand même une latitude aux parents aussi. Il faut quand même que le parent se sente une certaine liberté et qu'il puisse intervenir dans la classe aussi. Mais à sa mesure, à sa place, à sa façon.

Francine : C'est sûr que quand les parents vont venir faire une activité, je ne les laisse pas tout seuls. Il faut, je planifie avec eux et je leur demande : qu'est-ce que tu te proposes de faire ?

[...] Je trouve que c'est important aussi de donner aux parents une certaine autonomie dans les projets.

Un élément relevé par la majorité des enseignants est l'importance qu'ils accordent à la préparation de l'enfant : au préscolaire, lui dire comment on s'attend à ce qu'il se comporte; au primaire, l'aider à préciser ce qu'il peut attendre du parent ressource. S'il y a lieu, on planifie avec les enfants les questions à poser au parent ressource.

Luc : En général, l'approche que j'utilise c'est plutôt de situer l'enfant dans sa démarche, de préciser avec l'enfant quelles sont les attentes qu'il a envers la participation de ce parent-là et jusqu'où le parent doit s'impliquer dans la poursuite du développement du projet.

Plusieurs enseignants nous disent aussi qu'ils s'organisent pour ne pas changer la routine de la classe quand les parents viennent. On donne l'occasion aux parents de voir comment leur enfant fonctionne dans un contexte habituel.

Louise : Tu sais c'est comme si quand les parents venaient, on transformait la classe en d'autres choses. C'est le vécu de la classe qu'il faut qui continue. Il faut qu'ils voient leurs enfants dans l'action.

Marie : Je m'organise pour qu'il ait son enfant dans son équipe pour qu'il puisse l'observer, voir comment il se débrouille.

Rôles et tâches du parent

Enfin, pour faciliter la participation, l'enseignant doit se poser la question sur ce que peut faire le parent dans sa classe. On souligne qu'il faut que le parent se sente à

l'aise de venir, on doit lui permettre de vivre des activités à sa portée et valorisantes et lui donner un rôle tangible où il peut se sentir actif et utile. Il peut être utile d'adapter l'activité aux capacités pressenties du parent.

Marie : Il faut que le parent se sente à l'aise lui-aussi. Si l'un d'entre eux a le goût de faire une présentation ou une activité en lien avec le programme ou le thème en cours, j'en définis avec lui le cadre général et on s'entend sur un déroulement qui lui facilite les choses [...] Loin de les insécuriser, cette façon de procéder les rassure. C'est sûr, au départ, que je ne les embêterai pas avec le langage technique des « objectifs à atteindre », des « compétences », etc. Ce que je leur demanderai plutôt, c'est simplement de transmettre leur passion, leur enthousiasme pour ce qu'ils présentent.

Luc : Il faut dépasser ça, dépasser le stade du parent strictement, moi je dis spectateur, mais passif.

Louise : Souvent on a peur que les parents ne viennent pas. Mais les parents vont aller aux endroits qui les concernent où ils vont se sentir concernés par leur enfant. Tu sais dans les générales de parents, au préscolaire, tu en as, oui. Mais ceux qui sont venus les années précédentes ils me disent tout le temps : « Est-ce qu'il faut que je retourne encore ? Je sais ce que tu demandes. » Ils sont moins intéressés à venir. Mais je leur demande aux mêmes parents, la même maman qui n'est pas venue à la générale de parents, elle m'a demandé : je vais venir t'aider, si tu veux à la photographie des élèves. Parce que c'est un rôle tangible et elle sait que c'est là que je vais avoir besoin d'aide.

[...] Si tu sers de la sauce à spaghetti et que tu en sers 200, tu n'as pas parlé à grand monde à part le spaghetti que tu as mis dans l'assiette. Ce n'est pas très valorisant comme rôle. C'est sûr qu'on a besoin de ça à l'école aussi. Mais il faut aussi que les parents qui veulent, viennent dans les classes vivre des choses avec les enfants. Je pense que c'est là-dessus qu'on doit.

Francine : Oui, adapter. Ça peut être une partie d'une activité que l'enseignante fait, que je fais. Puis qu'eux ont besoin d'écrire, je ne sais pas moi si les enfants composent un livre d'histoire, bien écrire. Puis si jamais tu sais que le parent va faire des fautes de français, tu lui donnes une autre feuille, il l'écrit puis on le glisse à côté du dessin. Pas besoin de lui dire que le soir tu vas recopier.

Il faut de plus tenir compte de l'approche pédagogique qui est soulignée comme importante par tous les participants. Il semble inutile d'inviter le parent pour qu'il regarde l'enseignant animer sa classe. Par contre, la majorité des participants parlent des parents pouvant aider lorsqu'on utilise l'approche par projets.

Julie : Cette année je trouve que je mets beaucoup de temps à animer pour expliquer et présenter des choses, mais ça, ça ne donne absolument rien d'avoir un parent dans la classe quand je fais ça.

Françoise : Comme j'ai un profil pédagogique qui a varié souvent, c'est pour ça aussi que la place donnée aux parents a varié. Parce que des fois je n'étais pas disponible à ce qu'il y ait des parents.

Maintenant, tiens là il vient de m'apparaître l'image suivante : je me vois enseigner en troisième année où à l'époque, pour toutes sortes de considérations, je suis dans une école régulière avec les crayons, les cahiers. Pas beaucoup de projets. Bien là je ne sais pas trop qu'est-ce que... c'est pour ça que je n'ai pas fait venir beaucoup de parents non plus. Il n'y avait pas dans ma pédagogie de ce moment-là tant de place que ça à de la coéducation. Tu sais faire vivre un cahier Mémo avec un parent, je ne vois pas en quoi ça aurait été un plus qu'un parent vienne. Par contre, plus en maternelle, je travaille en projets, plus j'étais dans des activités ouvertes ou tout ça dans des écoles régulières ou alternatives, plus là la place du parent était importante. C'est un bonus là tu sais, c'est un plus. Mais si t'enseignes très, très traditionnel, je ne vois pas où le parent va être là, en tout cas pas dans la classe. À moins que tu fasses une recette ou une sortie ou si tu as du matériel à préparer. Je pense que ça va aussi avec ta pédagogie.

Quels parents inviter?

Tous les participants ne pensent pas la même chose à ce sujet. Certains croient qu'on devrait ouvrir à tous, d'autres disent qu'ils sont plus réticents à inviter des parents qui vivent des situations personnelles difficiles.

Louise : Moi j'ouvre à tous les parents, je ne fais pas la sélection sur le volet, le tapis de porte. C'est tous les parents. Autant les parents qui ont des difficultés financières ou qui sont de milieu socio-économique plus difficile ou que bon.

[...] Ce n'est pas un parent bien nanti ce monsieur-là. Puis pourtant ce qu'il a apporté, c'est peut-être même plus que des parents que j'ai déjà eus qui avaient des sous et qui étaient cultivés.

Francine : C'est ce bout-là, dire : « Non, non, non, ce parent-là je ne veux rien savoir ». Bon, tu sais. Puis toujours les mêmes montés en épingle, non.

I : Certains professeurs disent parfois que ça les inquiète d'ouvrir la classe à n'importe quel parent, à cause du langage et tout ça. Est-ce que vous viviez ça parfois ?

Francine : C'est sûr qu'il y a des parents qui sont, comment je dirais donc, plus, peut-être plus ... brusques. Mais je pense que c'est en les, on les connaît, on vient qu'on connaît un peu le type de parents. Puis de voir justement comment on peut ouvrir.

I : Est-ce que vous avez l'impression que vous pourriez, dans n'importe quel milieu, faire ce que vous faites avec les activités coopératives, avec les parents dans votre classe ?

Marie : Je ne pense pas par exemple.

I : Pourquoi ?

Marie : Parce que moi je me dis que si tu es dans un milieu où les enfants sont en survie, tu risques d'avoir à composer avec des parents très perturbés eux-mêmes, violents peut-être, immatures souvent. Ça m'est arrivé dans le passé d'essayer des refus du genre : «Ça ne m'intéresse pas du tout; ce n'est pas mon monde à moi, ça ne me dit rien et je ne viendrai pas ». Les activités coopératives, ça pourrait difficilement marcher avec trop de parents réfractaires.

La façon d'inviter les parents ou de les faire participer peut être différente selon le type d'école.

Françoise : Je ne suis plus dans une école alternative. Je ne suis pas dans une école de cogestion aussi organisée que ça. Alors ce que je garde c'est toujours mon intérêt pour qu'il y ait des parents qui viennent travailler avec moi. Par contre, je circonscris davantage, étant donné que je ne suis pas en école alternative et que les parents ne sont pas tout le temps à l'école et que ce n'est pas le même fonctionnement.

Façons d'être ou de faire

Les enseignants nous ont parlé de façons d'être ou de faire avec les parents qui contribuent, selon eux, au succès de la participation.

Tous les enseignants ont exprimé à leur manière, l'importance qu'ils accordent à prendre soin de la relation pour obtenir la confiance du parent et favoriser la collaboration en posant des petits gestes, en ayant des attentions qui renforcent la relation.

Francine : Et de saisir aussi, moi je me dis, l'informel. C'est important aussi l'informel. [...] Mais, je ne sais pas si c'est dans ma nature à moi d'être comme ça, de me préoccuper ou d'avoir une petite attention, un petit geste de délicatesse. Mais j'ai vu qu'avec le temps, puis ça fait pas tant de temps que ça que ça s'est produit ces choses-là. Alors je me suis dit : bon écoute, il faut comme être alerte à ça. Puis c'est ce qui fait que le contact avec l'enfant puis la famille va être encore plus ouvert. C'est pour ça qu'il ne faut comme pas passer à côté de ça. Mais ça, il n'y a jamais personne qui m'avait dit ça là. Je l'ai découvert en faisant quelque chose, bon, je ne sais plus même. Une petite attention spéciale puis on ne sait jamais jusqu'où l'attention peut aller. Tu sais, je veux dire, le geste qu'on pose.

Marie : Mais pour moi les parents, c'était primordial d'établir un bon contact pour que j'aie leur confiance...et que moi aussi je leur fasse confiance.

S'occuper du climat ressort aussi comme un élément favorisant la participation : s'organiser pour que les activités soient agréables et plaisantes, converser et rire avec le parent.

Françoise : Puis, lorsqu'ils viennent, bien que ce soit agréable. Tu sais si tu les invites et que tu les laisses à une tâche et qu'il n'y a pas de contact, rien. J'exagère imaginons que ce serait ça, quelqu'un qui le fait par obligation, ça ne donnera pas le goût aux parents de venir.

Quatre participants nous disent qu'ils ont le souci d'adapter leur langage à celui des parents, de laisser tomber la langue de bois pour s'assurer d'être compris.

Luc : Mais lorsque je reçois des parents, lorsque je leur demande de participer, je tente toujours d'être le plus clair possible. En des termes qui soient le plus usuels possible.

Valoriser le parent est un autre des soucis que portent les enseignants.

Louise : Ça se joue ça, quand il en vient un parent, moi je valorise beaucoup que ce parent-là soit là. On la félicite, on lui chante des chansons, merci. Puis là le parent est comme sur une espèce de piédestal (rire). On le gâte beaucoup quand il vient.

Luc : Le parent valorisé, le parent respecté dans ce qu'il est, est d'autant plus content de participer.

Finalement, on soulève la nécessité de garder une éthique professionnelle comme un élément dont on doit tenir compte pour faciliter la participation.

Julie : De faire attention car le parent n'est pas un professionnel dans l'école et de ne pas se permettre de porter des jugements et de faire des comparaisons par rapport aux élèves. Moi, il fallait que je me le dise souvent parce qu'il y avait des parents qui étaient rendus très présents et qui pouvaient me commenter sur les autres enfants. Il fallait que je fasse attention à ne pas embarquer dans une discussion où avec le parent je commençais à parler d'un autre enfant. Je me souviens d'un parent qui voulait s'incruster et c'était une des façons, il se mettait *chum* avec moi et se mettait à parler des autres enfants de la classe et ça, c'est dangereux parce que le parent finit par avoir, selon moi, trop d'informations qui ne sont pas pour lui. Garder le parent comme une aide, garder les discussions sur la tâche, reliées à sa tâche ou comment l'aider dans sa tâche mais pas se mettre à parler des autres.

Attitudes de l'enseignant

Sur le plan des attitudes, voici ce qui est considéré comme facilitant, sinon essentiel, pour favoriser la participation parentale.

Tous les participants parlent d'abondance d'ouverture et de porte ouverte. L'ouverture aux parents mais aussi l'ouverture à l'imprévu sont des attitudes maintes fois nommées.

Françoise : Bien on est ouvert aussi à l'imprévu. Quand tu fais venir des parents, c'est l'ouverture à l'imprévu.

Suzanne : ... l'ouverture, être capable de se mettre à leur place.

Selon six enseignants, le respect et le non jugement sont primordiaux. On doit laisser de côté jugements et préjugés et accepter le parent tel qu'il est.

Marie: Le parent, il faut le respecter et il faut s'attendre à beaucoup de choses de sa part. [...]Mais le respect, ça ne se simule pas. Si on a, pour vrai, du respect pour un parent, tout de suite au départ il le sent; puis la coopération s'installe très vite.

Louise : Mais je pense que quand on ne juge pas nous-mêmes les parents que c'est bien aidant.[...] Mais il faut aussi mettre nos préjugés de côté. Il faut aussi mettre ça de côté si on veut recevoir des parents. Parce qu'on en a, on en a tous des préjugés. Il faut comme tasser ça un petit peu puis laisser la porte ouverte à toutes sortes de monde là.

Avoir des attitudes d'accueil a aussi été soulevé à plusieurs reprises. Le climat d'accueil de l'école en général est de plus considéré comme important.

Suzanne : L'accueil, c'est sûr que j'essaie d'être accueillante le plus possible.

Françoise : Puis il y a des écoles où c'est accueillant. Tu rentres dans l'école, le monde te dit bonjour. D'autres écoles, tu rentres et il n'y a personne qui te dit un mot. Ce n'est pas certain que tu aies le goût de revenir. C'est l'attitude par rapport aux parents.

L'extrait suivant résume très bien ce qui vient d'être énoncé :

Francine : Je me disais : si on veut travailler dans le même sens parce qu'on travaille pour le même enfant, il faut qu'il y ait une belle complicité entre les parents et l'enseignante. Il faut que les parents se sentent bien à l'école, se sentent accueillis. Qu'on parle un langage qu'ils comprennent puis qu'on les valorise beaucoup dans leurs interventions auprès de leur enfant en éducation.

Finalement, sur un plan plus personnel, la confiance en soi a été nommée à plusieurs reprises comme essentielle pour pouvoir accueillir des parents dans la classe.

Louise : Moi je pense peut-être que celle qui est prioritaire c'est la confiance en soi. Parce que si on n'a pas confiance dans ce qu'on fait, dans ce qu'on est, si on a peur d'être jugé, on n'invitera pas les parents à venir en classe, c'est sûr.

Suggestions aux enseignants débutants

Pour clore cette section traitant des conditions facilitantes, nous avons regroupé les principaux conseils que les participants donneraient à un enseignant désirant commencer à intégrer les parents à sa pratique.

Il devrait tout d'abord se questionner lui-même sur ce qu'il veut et se sentir prêt à les recevoir. Il doit sentir une confiance suffisante en lui pour être en mesure d'accepter le regard du parent sur sa pratique et se sentir confortable dans cette situation. Lorsqu'il désire inviter un parent dans sa classe pour la première fois, on lui suggère de le proposer d'abord à un parent avec qui il a une bonne relation et de donner à celui-ci une tâche précise et clairement expliquée. On lui suggère de plus de rester naturel. Mais on lui dit surtout d'oser.

Julie : Ça doit venir de l'enseignant, si l'enseignant est à l'aise, tant mieux, mais ça va dans le sens que si c'est un enseignant nouveau et qu'il n'est pas assez confiant ou un enseignant qui n'en ressent jamais le besoin, on ne peut pas l'exiger, demander ça à l'enseignant parce que le parent ne sera pas à l'aise non plus pour intervenir, pour parler, la porte ne sera pas ouverte...

Louise : On peut parler et tout ça mais il faut faire un premier pas. Il faut l'essayer une fois puis après ça, c'est là que ça va nous tenter de le faire. [...] Il faut, moi je pense que dans les premières années d'enseignement, pour quelqu'un qui commence, il ne faut pas trop ouvrir, il faut garder comme notre intimité avec nos élèves pour faire notre place. Mais quand on sent qu'on a un parent qui pourrait être complice, on profite de cette porte-là. Puis tranquillement pas vite, ça va comme nous donner le besoin de le faire.

4.2.3 DÉFIS À RELEVER

De nombreux défis à relever ont été énumérés. Ils peuvent provenir, des parents, des enfants, de l'enseignant lui-même ou être reliés au contexte éducatif. Ces défis sont présentés ici avec, lorsqu'elles ont été mentionnées, les solutions envisagées ou mises en place par les participants.

Des parents

Les contraintes de temps et de disponibilités des parents représentent un des principaux obstacles à leur participation. Les parents qui travaillent ont de la

difficulté à se libérer et ceux qui ont de jeunes enfants à la maison, particulièrement les familles monoparentales, ont besoin de gardiennage.

Comme solution pour s'occuper des petits, une participante propose qu'on organise du gardiennage à l'école, ce qui avait été fait une fois dans son école.

Pour pallier les contraintes de temps, les enseignants disent adapter autant que possible l'horaire aux disponibilités des parents, offrir des activités en début ou fin de journée, prévoir les activités longtemps à l'avance. Une enseignante dit qu'elle insiste pour que les parents essaient de se libérer une fois.

Marie : Moi je leur demande de venir au moins une fois. Il y a des parents pour qui ce n'est vraiment pas facile. Si je réussis à les faire venir une première fois, ils finissent toujours par venir trois ou quatre fois par la suite. Il y a aussi des parents qui viennent à toutes les activités coopératives, à tous les mois. C'est comme ça que j'ai presque tout le monde tout le temps.

Plusieurs participants disent faire appel aux grands-parents ou à une personne significative pour l'enfant.

Louise : « Pensez-vous que dans votre famille, un grand-parent, un oncle qui lui, a plus de temps, pourrait venir? » Tu sais, ça peut être, pas obligé d'être LE parent. L'oncle ou la tante, peut-être qu'il ne travaille pas; bien il peut venir. C'est aussi signifiant pour l'enfant de voir ma tante Blanche qui est là et qui vient. Ça occupe autant de valeur, autant de place.

La gêne, le manque de confiance en eux des parents, des valeurs différentes ainsi que l'image négative qu'ils peuvent conserver de l'école représentent des défis de taille.

Luc : ...on a beaucoup de difficultés à les emmener à l'école, est-ce que parce qu'eux-mêmes ont peur de revenir dans des situations difficiles, on sait que certains vont refuser sous prétexte qu'ils ont fait leur cinquième année.

Françoise : Je te dirais qu'il y a des parents qui ont le goût, qui sont gênés mais qui ont le goût. Il y en a qui n'ont pas le goût de venir dans nos classes, ils se sentiraient trop mal à

l'aise. Il y en a qui ont un mauvais, pas un mauvais passé mais une mauvaise expérience de passé scolaire pour eux-mêmes. Alors que l'école c'est plus relié à quand ils faisaient la queue au bureau de la direction. Ils ont un peu peur. Il y en a qui pensent que ça ne les concerne pas. Il y en a qui se disent : qu'est-ce que je viendrais faire, je ne sais pas comment parler avec des enfants de cinq ans en groupe, moi. Ils ne savent pas trop quelle place ils pourraient prendre.

Offrir des tâches à la mesure des parents est présenté comme une solution possible pour surmonter cet obstacle.

Julie : Ça m'est déjà arrivé qu'un parent m'avait dit : »Moi, je veux aider, mais je ne veux pas aider sur des choses académiques » alors ce parent je l'avais invité quand on avait fait des taies d'oreiller, de la couture, je l'avais invité pour autre chose et elle était bien contente cette mère là, mais elle ne voulait pas se retrouver face à des tâches académiques.

On l'a dit précédemment, dialoguer, expliquer ce qu'on fait dans la classe et prendre le temps de créer le lien de confiance permet aussi de faire diminuer la crainte des parents.

Francine : C'est certain qu'il y a certains parents qui n'ont pas nécessairement les mêmes valeurs que l'école prône. Mais je me dis que c'est en dialoguant puis en faisant voir justement le bienfait de ce qu'on fait à l'école, des approches cognitives et des choses comme ça, que le parent vient à nous faire confiance. Puis moi je trouve que c'est très important que le parent fasse confiance à l'enseignante qui est là. C'est même primordial pour moi.

On relève aussi les obstacles causés par la langue ou la culture différente. Une solution envisagée dans ce cas est de proposer à plusieurs parents à la fois d'être présents. Dans l'extrait suivant, on décrit avoir demandé, avec succès, à la grande sœur.

Julie : Il y a déjà eu des grand-papas, des grand-mamans, j'ai déjà eu une grande, grande sœur. Je me souviens d'une enfant, une Haïtienne je crois, elle avait une grande sœur au cégep et c'est cette grande sœur là qui était venue à la rencontre de parents au début de l'année et quand j'avais demandé leur implication, elle était venue me voir et m'avait dit : « Moi mes parents ne pourront pas venir parce qu'ils ne parlent pas français, donc je n'écirai

rien. » et je lui avais demandé si elle pouvait venir et avec un grand sourire elle a accepté tout de suite.

C'est plus difficile d'obtenir la participation de parents d'enfants éprouvant des difficultés. Certaines enseignantes disent que pour favoriser leur implication, elles ont le souci d'avoir des contacts positifs avec ces parents.

Anne : ...j'appelais le parent et là je constatais que le parent : « Aille là, y-as-tu de quoi qui ne va pas ? » « Mais non, ça va très bien, je voulais vous dire que ça va très bien ! » Et là, il était là, vraiment là, j'ai senti comment les parents appréciaient.

De l'enfant

Certains défis sont à relever du côté des enfants. La tristesse potentielle des enfants dont les parents ne participent pas a été soulignée comme réfrénante par deux enseignantes. Des solutions sont envisagées : on peut jumeler l'enfant avec un parent connu ou le parent d'un ami, proposer aux parents des manières de s'impliquer ailleurs que dans la classe (exemple : aller chercher des livres à la bibliothèque) et valoriser ces tâches auprès de l'enfant, et comme on l'a déjà vu, inviter d'autres personnes significatives pour l'enfant.

Le changement de comportement de l'enfant en présence du parent peut aussi être source de désagrément. Au dire de certains enseignants, en parler avec l'enfant permet de réduire ces inconvénients.

Anne : Bien souvent j'ai constaté que l'enfant va être différent quand le parent est là de quand le parent n'est pas là.

Louise : Et je mets ça très clair par exemple auprès des enfants quand le parent vient. Parce que là il y a des enfants des fois qui : ah maman, ah maman puis maman. Alors je leur dis clairement aux enfants que si on veut que les parents viennent en classe, il faut qu'ils viennent pour toute la classe. Et il vient pas juste pour son enfant, c'est vraiment pour toute

la classe. Et si je me rends compte que quand ils viennent les parents, qu'eux autres ils se transforment parce que leur parent est là, bien là je ne les inviterai plus. Alors c'est clair, c'est très clair auprès des enfants puis ça je peux dire ça autant quand le parent est là, je ne me gêne pas.

De l'enseignant

Du point de vue de l'enseignante, on dénote aussi quelques contraintes. Un des principaux obstacles perçus de la part des enseignants est la peur du jugement. En effet, le regard du parent sur la pratique peut sembler inquisiteur et peut être source de malaise. On associe parfois ce jugement aux parents de milieux plus favorisés.

Louise : Mais c'est souvent le premier pas qui va être difficile parce qu'on va avoir peur d'être jugée, on va avoir peur d'être critiquée, d'être comparée.

Ça peut être aussi des fois achalant d'avoir des parents qui sont connaisseurs de tout. Eux autres sont les pires, je trouve. Parce qu'eux autres ils peuvent venir pour juger de la qualité de tes interventions ou de la qualité de ci ou de ça. Ça aussi ça peut être, pour moi ça c'est plus fatigant que le parent de milieu défavorisé. J'aime mieux travailler avec ces parents-là. Parce qu'ils sont plus honnêtes à quelque part. Mais bon je me dis : je fais bien mon travail, bon c'est sûr, peut-être qu'ils peuvent me dire des remarques mais coudon, ça ne m'ébranle pas.

Françoise : C'est sûr que j'ai toujours un petit stress quand je reçois les parents. La peur d'être jugée. Je ne veux pas faire de gaffe, avoir les bons gestes, je ne veux pas perdre ma patience. Bon tu sais, tu te surveilles un petit plus.

[...] Certaines fois dans les milieux favorisés, j'aimais autant qu'ils ne viennent pas parce qu'ils venaient plus juger notre pratique que de travailler avec nous.

Éviter d'avoir des parents spectateurs et favoriser leur implication active dans la classe peut permettre d'éviter cet inconfort. De plus, dans ce cas-ci aussi, avoir une solide confiance en soi et établir une bonne relation avec les parents permet de contrer cet obstacle.

Julie : Ça, admettons que j'ai plus confiance que dans ma première en première année, j'ai plus confiance en moi et j'ai développé une relation avec les parents qui fait en sorte que je ne sens pas qu'ils porteraient de jugement et que s'ils en portent et bien tant pis.

Les contraintes de temps sont aussi mentionnées de la part des enseignants. Inviter les parents exige un investissement et on n'a pas toujours le temps de le faire.

On a aussi peur d'être envahi, que le parent prenne trop de place dans la classe. Pour éviter que cela ne se produise, il est important de clarifier avec le parent les rôles de chacun, de définir clairement ses limites.

Anne : Et les enseignantes ne veulent pas trop que les parents se mêlent de leurs affaires et leur disent quoi faire.

Louise : Et je leur dis aussi qu'en classe c'est moi qui est le chef ici, dans ma classe. C'est moi qui est responsable, ce n'est pas le parent qui va décider. C'est moi. Puis ça je le dis devant les parents pour que ce soit clair entre nous deux. Qu'on a chacun notre place, chacun nos rôles puis ça passe bien.

Françoise : Bien j'essaie d'avoir du temps avec eux avant l'activité pour leur parler de ce que ça va être. Qu'est-ce que je m'attends d'eux. Et je leur dis aussi : « Vous êtes responsable de votre équipe ». C'est-à-dire que oui, il y a la tâche à faire, couper du carton, faire des petites choses mais je m'attends aussi que s'il y a un enfant en difficulté de comportement ou tout ça, vous intervenez. Parce qu'on fait partie de la classe en même temps. En même temps, c'est limité dans le temps, ils restent pour une heure, ils ne viennent pas passer la journée. Et si on a une journée, je vais clarifier le mandat de chacun. Encore là, on va gérer ça ensemble, qui fait quoi. Ça j'ai appris ça, à préciser. Et puis si je vois qu'un parent voudrait prendre toute la place et [*incompréhensible*] enseigner, c'est là qu'il faudrait que je mette ma limite.

Du contexte éducatif

Pour terminer, on relève aussi des défis reliés au contexte éducatif. Les difficultés à recruter des parents paraissent augmenter avec le niveau enseigné.

Suzanne: Mais ce n'est pas possible, je sais que ce n'est pas possible, il y a des parents qui ne se sentent pas bien, surtout avec les plus grands, je sais que c'est plus difficile avec les plus grands.

Julie : Mais je constate aussi que la matière est plus difficile [*en cinquième année*]. En première année, aider un enfant à faire B avec A, ça fait BA, plusieurs parents y arrivent,

mais aider à trouver l'aire d'un triangle, aider à trouver la fraction simplifiée, ça prend des parents qui sont confiants dans ces matières-là. Déjà, juste de faire les devoirs à la maison en cinquième année pour plusieurs parents, le commentaire que j'ai eu à la rencontre de parents c'est : « Moi, j'étais poche en maths et je n'arrive pas à l'aider en maths. » C'est plus dur d'avoir l'accompagnement d'un parent au niveau des matières en cinquième année.

Cette dernière participante semble avoir trouvé des solutions pour relever ce défi.

Julie : J'ai fait un appel à tous. J'ai reçu trois réponses positives. Deux mères sont celles qui venaient le plus régulièrement dans ma classe en première.

J'ai offert deux moments différents: aide aux ateliers pendant que je travaille avec un groupe d'élèves sur un projet dans un autre local et soutien aux élèves dans la correction de leurs compositions (orthographe d'usage et grammaticale). J'ai eu ma première période d'ateliers avec une maman qui a trouvé cela bien agréable.

[...] Lundi, deux mamans viennent pour la correction de textes d'opinion dans lesquels j'aurai déjà noté les endroits où il y a des corrections à apporter. Les mères pourront pister les élèves sur la façon de corriger. *[Extrait d'un courrier électronique envoyé à l'auteur, quelques semaines après les entrevues]*

Et finalement, le fait d'enseigner à un groupe d'élèves comportant des difficultés représente un défi supplémentaire à relever.

Louise : C'est sûr qu'en adaptation scolaire, les groupes étaient beaucoup plus difficiles et ce n'était pas toujours évident de faire venir les parents dans ces conditions-là. Bon c'était mon père donc je ne me sentais pas mal de l'inviter même si j'avais des problèmes de comportement ou des interventions. Tandis qu'avec les enfants que j'avais, faire venir les parents d'enfants en difficultés majeures de comportement souvent, ça peut mettre plus de situations d'embarras. Autant de part et d'autre.

Développer une bonne relation avec les parents est encore une fois décrit comme un moyen efficace pour aider à surmonter cet obstacle.

Julie : Quand j'avais la classe ressource, c'était très difficile avec les élèves qui étaient en TSA [*troubles sévères d'apprentissage*]. Il y avait des troubles de comportements là-dedans, mais j'avais développé des relations avec les parents, j'ai même eu trois enfants de la même famille, alors arrivée à la troisième année où le même parent venait, je ne sentais pas que j'avais à prouver que j'étais bonne dans la classe.

4.2.4 DÉVELOPPEMENT DE LA PARTICIPATION PARENTALE

Cette dernière section résume les réponses des participants données aux questions portant sur ce qui pourrait être fait afin de développer la participation parentale. Ils font des recommandations précises concernant la formation initiale et continue et la promotion de la participation. Ils nous parlent aussi des conséquences possibles de la réforme sur la participation parentale. Cette section se termine par comment ils verraient la participation idéale, selon eux.

Formation et promotion de la participation

Formation initiale

À la question portant sur la formation plusieurs participants soupirent...mais il y a présence d'une constante sur l'importance de traiter de la collaboration école-famille à la formation des maîtres. Les enseignantes qui ont reçu des stagiaires disent trouver qu'il y a un réel besoin de former la relève sur la participation parentale.

De nombreuses pistes sont données sur ce qui pourrait être fait durant la formation initiale:

Offrir des stages dans des écoles ou des classes où il y a une grande implication de la part des parents.

Participer à des activités où il y a des parents.

Dans les cours, faire voir les bénéfices de la participation, inventorier les situations de participation et les moyens pour la favoriser; faire réfléchir les étudiants sur comment

ils voient la participation parentale et comment ils se sentent là-dedans; leur faire prendre conscience de leurs valeurs et croyances pédagogiques, de la portée de leurs gestes et de leurs paroles sur les parents; développer l'analyse réflexive.

Particulièrement en quatrième année de formation, questionner sur la place que les étudiants donneraient aux parents; lors d'un cours avoir une présentation par un enseignant qui vient raconter ce qui se vit dans sa classe; présenter une vidéo qui montre comment ça se passe; informer les jeunes sur ce que le Ministère dit sur la participation parentale.

Faire « monter aux étudiants des situations où les parents pourraient participer à la vie de l'école, en inventer, en simuler » (Suzanne), parler de l'importance du triangle pédagogique.

Démontrer aux étudiants tout l'apport des parents, l'importance de leur faire confiance.

Démystifier l'image du parent; parler de l'aide qu'il peut apporter, faire réfléchir sur les rôles respectifs des parents et des enseignants.

Questionner sur leurs perceptions : qu'est-ce qu'ils pensent de la participation, comment ils la voient, demander quelle était la place de leurs propres parents durant leur vécu scolaire; organiser et participer à des activités où le parent est invité; voir avec eux les bénéfices et les risques de la participation avec des façons de les gérer. « Trouver tous les rôles, tâches ou activités qu'un parent pourrait faire » (Françoise).

Formation continue

Concernant la formation continue, le besoin ressenti pour une formation à ce sujet paraît faible.

Julie : Je ne sais pas si les profs seraient contents d'avoir à écouter quelqu'un alors que dans leur journée pédagogique ils pourraient faire autre chose. Jusqu'à quel point ils

sentiraient la pertinence de prendre du temps pour se questionner là-dessus. J'en entends très peu parler dans l'école alors avant que les profs ressentent le besoin d'avoir une animation là-dessus, il va falloir en parler beaucoup avant.

Personnellement, cette dernière participante aimerait recevoir « une animation avec quelqu'un qui arriverait avec des solutions et des façons de faire ».

On apporte comme autres suggestions de faire circuler dans les écoles un répertoire régional de projets ou d'activités impliquant la participation parentale et d'offrir des formations à ce sujet sur une base volontaire. Cette idée est reprise par une autre participante qui croit elle aussi qu'il y aurait intérêt à faire connaître ce qui se fait.

Les collègues aguerris pourraient devenir des formateurs et une participante l'exprime à sa façon : « Les plus jeunes doivent se sentir sécurisés par l'expérience des plus vieux » (Anne). Une enseignante croit d'ailleurs que ce qui est le plus incitateur et formateur c'est de voir la pratique d'une collègue et d'en discuter avec elle. Une autre suggère de permettre aux enseignants d'aller « vivre des expériences dans une classe où il y a des parents qui participent et qu'ils les voient aller » (Marie). Dans le même ordre d'idée, on propose de faire du *team-teaching* dans lequel un enseignant proche de la retraite partage sa classe avec un novice.

Finalement, une dernière participante considère qu'il est important en premier lieu, d'écouter les résistances des enseignants. Elle pense, elle aussi, qu'il pourrait y avoir un échange pédagogique, particulièrement lorsqu'on travaille en projets, sur la participation parentale et ses avantages. Une suggestion similaire est faite par une enseignante qui parle de la possibilité d'offrir un atelier où toute l'école, incluant des parents, pourrait réfléchir sur le rôle et la place du parent dans l'école.

Promotion de la participation

Les participants s'accordent pour dire qu'il est important de ne pas obliger les enseignants, la participation des parents dans la classe doit se faire sur une base volontaire.

Selon une participante, la direction d'école aurait un rôle à jouer dans cette promotion.

Une autre dit qu'il faudrait que les enseignantes du préscolaire qui ont développé une expertise puissent en parler à celles du primaire.

Réforme

La réforme est nommée par plusieurs comme pouvant aussi contribuer au développement de la pratique.

Suzanne : Il y a une volonté, c'est sûr que la réforme l'oblige un peu, avec le milieu, ils parlent du milieu, les parents c'est dans le milieu aussi, ça fait partie de...

Luc : Dans ce sens, plusieurs diront que la réforme est du prémâché, mais d'un autre côté, on va un peu plus loin. La participation des parents est un des volets qui nous permet de dire qu'on va plus loin.

Louise : Mais je pense que la réforme ouvre sur ces choses-là, le partenariat avec le milieu. Dans ce que moi j'en ai compris. Il y a comme une ouverture plus grande. Il y a peut-être un incitatif plus grand de la part du Ministère. Puis les enseignants qui voient ça écrit, ils doivent se poser des questions : « Moi comment je pourrais faire pour ? » Je pense.

Participation idéale et souhaitée

Lorsqu'il est question de participation idéale et souhaitée, deux enseignantes du préscolaire soulignent que la participation devrait être sollicitée à tous les niveaux, même si elles se disent conscientes que le contexte est différent. L'une d'entre elles

se questionne sur ce qui fait que les parents participent de moins en moins quand l'enfant avance dans sa scolarité.

Marie : Au fond ce que je souhaiterais, c'est que des activités pédagogiques avec les parents se poursuivent au moins en première et deuxième année. Dans mon école, de temps en temps il y a un parent qui y va. Mais c'est sûr que dans les classes plus avancées, il y a une matière à passer et des leçons à donner. Ils ne peuvent pas se permettre de prendre comme moi, peut-être, une demi-journée par mois juste pour ça. Mais dans la réforme, il y a ça aussi, intégrer les parents. Je pense qu'il y a encore beaucoup à faire de ce côté-là.

Louise : En tout cas, moi je pourrais conclure en disant que dans l'avenir, il faudrait qu'il y en ait [*des parents qui participent*], particulièrement au primaire. Si on crée des habitudes de travail avec les parents au primaire, bien peut-être qu'au secondaire, il y aura peut-être moins de décrocheurs. Parce qu'on sait que, à la maternelle, il y a beaucoup de parents qui viennent aux rencontres de parents, aux générales. Première année, deuxième année, plus on avance, moins il y en a. On sait ça, ça fait longtemps qu'on sait ça. Ils se découragent pourquoi les parents quand ils ne viennent pas ? C'est peut-être qu'ils s'aperçoivent qu'ils n'ont rien à faire ? Ou je ne sais pas...

Une enseignante du primaire dit que son souhait serait que tous les parents puissent, au moins une fois dans l'année, voir leur enfant fonctionner dans la classe et que cette possibilité soit offerte dans toute l'école. Cette vision est partagée en partie par un autre répondant du primaire.

Luc : La vision c'est des classes où régulièrement, sur une fréquence qui sera déterminée par les enseignants ou sinon par l'équipe-école, une présence qui serait régulière des parents. Et à divers titres. La réalité, c'est que j'espère qu'il va se faire quelque chose (rire).

Dans une participation idéale, le parent aurait un rôle plus grand que celui généralement attribué au bénévole; on favoriserait une véritable collaboration entre l'enseignant et le parent qui serait vu à titre d'expert.

Julie : Je pense qu'en ce moment, de la façon dont c'est organisé, les parents viennent pour faire en sorte qu'il y ait plus qu'un adulte pour répondre aux enfants. Mais ce pourrait être beaucoup plus que ça. Dans un monde idéal, les parents qui sont capables de se libérer, ne serait-ce qu'un après-midi par mois, ou par deux mois, ou un avant-midi, ce serait les parents qui viendraient vivre les activités avec les enfants et apporteraient aussi de leur expertise. Ça se vit déjà beaucoup au préscolaire je pense, mais de pouvoir le ré-exploiter

avec les plus grands comme en cinquième année, moi d'avoir des parents qui auraient le goût de venir dans ma classe, j'aimerais ça.

Pour terminer, selon une autre répondante, une participation idéale inclurait des activités de formation, entre autre sur la réforme, pour les parents intéressés en choisissant des sujets répondant à leurs besoins. Ces rencontres pourraient être offertes au niveau de l'école, pas nécessairement par une enseignante. Une participante suggère d'ailleurs que l'orthopédagogue puisse animer des soirées de formation aux parents.

Ce chapitre avait pour but de présenter l'ensemble des résultats de la recherche. Les données ainsi exposées permettent de mieux comprendre pourquoi les enseignants participants intègrent des parents à leurs pratiques éducatives et comment ils le vivent dans la vie quotidienne de la classe. L'interprétation et la discussion de ces données font l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre vient compléter la partie précédente où l'on a pris connaissance des propos des enseignants. Il concerne l'interprétation des données et des phénomènes liés à la participation parentale dans la classe, du point de vue des enseignants.

Les entrevues avec les enseignants ont apporté de nombreux éléments de réponse à notre principale question de recherche : *Pourquoi et comment certains enseignants invitent-ils les parents à participer à des activités éducatives dans la classe ?* Il a été possible de répertorier plusieurs éléments incitant les enseignants à favoriser la participation parentale et nous avons une idée plus précise de comment ils s'y prennent pour le faire.

L'interprétation nous amène à porter un regard global sur l'ensemble de ces données traitant du *pourquoi* et du *comment*. C'est la raison pour laquelle nous représenterons notre compréhension à l'aide d'un *modèle du processus d'intégration des parents* qui nous permet de faire ressortir les liens entre les motifs et la pratique de ces enseignants qui invitent les parents à participer à des activités éducatives dans leur classe. Nous verrons aussi comment la perspective de collaboration sous-tend tout le processus. L'interprétation et la discussion sur les pistes menant à un développement de la pratique de participation parentale viendront clore ce dernier chapitre.

5.1 MODÈLE DU PROCESSUS D'INTÉGRATION DES PARENTS DANS LA CLASSE

L'interprétation nous amène à lire les données du chapitre 4 de façon différente. En effet, une lecture méta nous permet de voir dans les propos des participants, une forme de processus d'intégration des parents dans la classe dans une perspective de collaboration.

Le modèle présenté à la page suivante est une tentative de configuration des principaux résultats de cette recherche. Nous sommes tout à fait consciente que ce processus se présenterait avec des variations particulières à chacun des participants si nous avions choisi de les regarder de façon individuelle.

Afin de mieux saisir les relations et l'importance de chacun des éléments du modèle, nous reprendrons chacune des sections en examinant plus à fond leurs composantes et la façon dont elles sont reliées les unes aux autres. Nous reconnaissons deux niveaux et deux phases dans ce modèle : le niveau de l'enseignant ; le niveau du contexte éducatif ; la phase de l'ouverture de la classe ; et la phase de l'intégration.

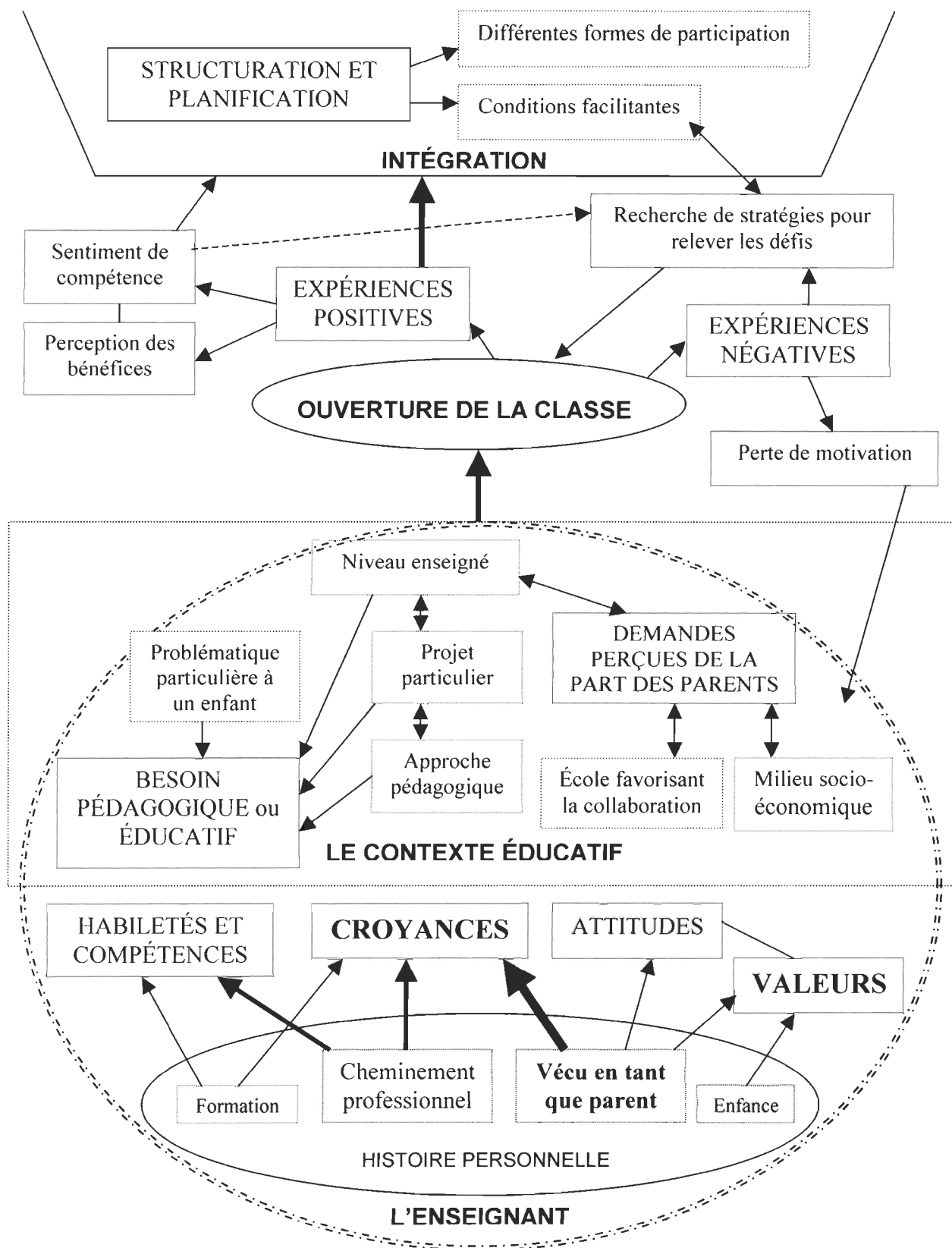


Figure V : Modèle du processus d'intégration des parents dans la classe

5.1.1 L'ENSEIGNANT

Les enseignants ont énuméré plusieurs motifs les incitant à faire participer les parents que nous avons pu relier à eux-mêmes. L'enseignant étant lui-même son principal outil de travail, il apparaît incontournable de tenir compte de ces motifs. Nous avons placé l'enseignant à la base du modèle car il nous est apparu évident que le fait d'inviter les parents dépend en tout premier lieu de la personne elle-même, principalement au regard de ses valeurs et de ses croyances. Voyons plus en détail chacun des éléments de la figure VI afin de mieux comprendre ce qui, dans la personne de l'enseignant, peut l'inciter à susciter la collaboration parentale.

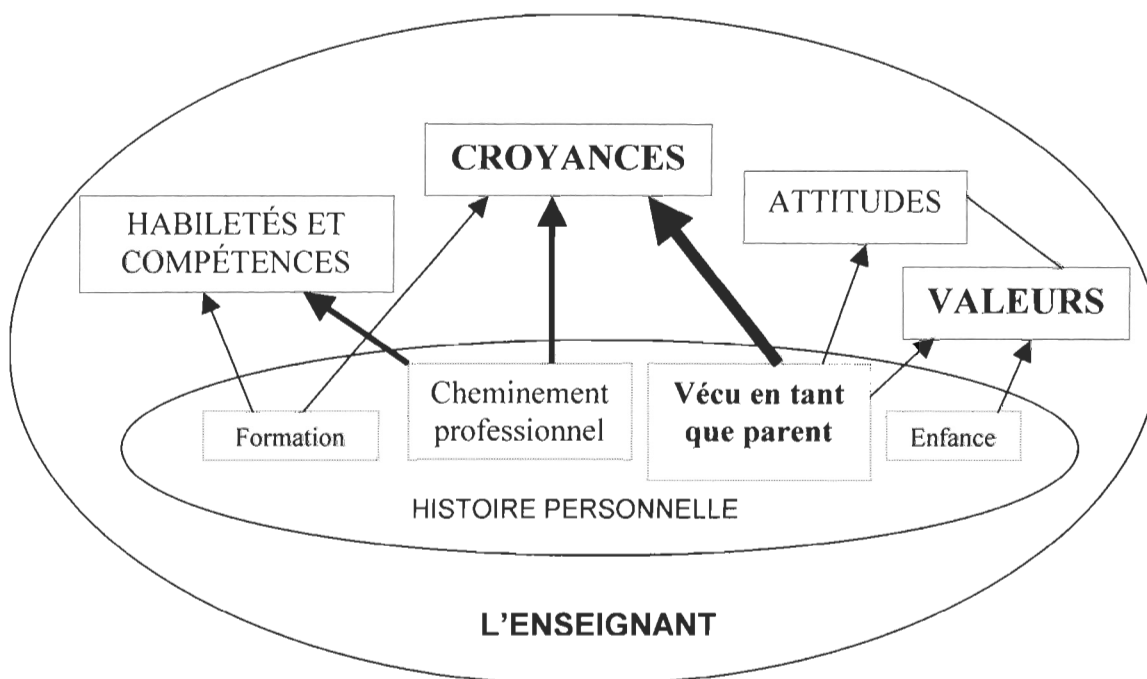


Figure VI : *Modèle du processus d'intégration des parents dans la classe, niveau de l'enseignant*

Histoire personnelle

En tentant de savoir auprès des participants ce qui, dans leur vécu, a contribué au fait qu'ils invitent les parents dans leur classe, nous n'avons pas pu détecter de traces

importantes que leur enfance et leur passé scolaire auraient laissées sur eux. Dans le schéma, nous avons tout de même relié l'enfance aux valeurs car deux enseignantes ont mentionné que les valeurs transmises par leurs parents avaient laissé leurs marques.

Ce n'est pas non plus du côté de leur formation initiale ou continue que nous trouvons de motifs majeurs car celles-ci ne semblent pas avoir été déterminantes à ce point de vue si ce n'est certains éléments ayant contribué à développer des habiletés à travailler avec les parents. De plus, une enseignante nous ayant parlé d'un travail universitaire qui a engendré chez elle une réflexion sur la participation parentale, nous avons cru bon de marquer cette influence.

Nous l'avons déjà mentionné au chapitre précédent, tous les répondants ont des enfants eux-mêmes et cela a été une révélation pour nous de constater à quel point les enseignants nous ont dit que ce fait avait un impact direct sur leur pratique. Leur parentalité les amène à réfléchir sur les formes de participation qu'ils veulent privilégier et sur la place qu'ils pensent devoir laisser aux parents dans leur classe. Ce constat nous entraîne à faire un parallèle entre le vécu des participants et leurs croyances relatives à la participation. En effet, il est plausible de croire que leurs croyances sur la participation et sur les rôles respectifs du parent et de l'enseignant se transforment mutuellement et soient interreliées. Elles pourraient se résumer ainsi: *En tant que parent j'aimerais être plus présent ou je crois que je dois être impliqué dans la vie scolaire de mon enfant, donc en tant qu'enseignant je crois devoir offrir cette possibilité aux parents*; ou encore: *J'aimerais ou j'ai aimé voir mon enfant fonctionner dans son environnement scolaire, donc en tant qu'enseignant je voudrais offrir cette opportunité aux parents*.

Sur le plan de leur cheminement professionnel, certains événements, selon le dire de trois participants, ont aussi possiblement contribué à transformer leurs croyances et

perceptions ou ont été des éléments déclencheurs pour les inciter à commencer à faire appel aux parents. Nous retiendrons particulièrement ceux qui ont rapport avec les collègues pour les mettre en lien avec les croyances que cela fait partie du rôle. Nous sommes tentée de croire, effectivement, que le fait d'avoir vu des collègues en qui ils avaient confiance inviter des parents dans leur classe aurait pu amener les enseignants à croire qu'ils *devraient* le faire eux aussi ou, à tout le moins, qu'ils *pourraient* le faire. De plus, cela a contribué fort probablement à percevoir plus nettement les opportunités de participation dans leur milieu de travail. Le cheminement professionnel des participants a aussi permis de développer des habiletés et compétences qu'ils reconnaissent comme des éléments favorisant la confiance en soi et leur intérêt à susciter la participation parentale.

Croyances sur la participation parentale

Montandon, (1994) souligne que pour les enseignants interrogés dans son étude, établir des liens avec les parents n'est pas facultatif, cela fait partie de leur rôle et de leur pratique professionnelle. Il y a une distinction à faire ici entre *établir des liens* et *faire participer les parents*. Si tous les participants ont effectivement démontré qu'ils accordaient de l'importance à l'établissement de lien avec les parents, cinq d'entre eux considérant d'ailleurs cela presque comme un prérequis à la participation dans la classe, deux enseignants nous ont dit qu'inviter les parents ne faisait pas, selon eux, partie de leur rôle mais que c'était plutôt relié à une croyance qu'ils avaient sur l'importance accordée à faire participer les parents.

Il semble intéressant de créer un parallèle avec le modèle de Pelco et Ries (1999) qui démontre que la compréhension qu'a l'enseignant de son rôle pourrait être déterminante dans le type d'activités de collaboration qu'il considérera comme nécessaires. Même si nos données semblent insuffisantes pour avoir une idée nette de la compréhension que se font les participants sur leur rôle, ce qu'ils nous disent laisse

entendre que leurs croyances sur la participation parentale et ce qu'ils croient qu'ils devraient faire déterminent en partie leur intérêt et disponibilité à mettre en place des activités de collaboration avec les parents. En d'autres termes, ce que les enseignants nous disent pourrait se résumer ainsi : *Afin de favoriser la réussite de l'élève, je crois que le parent doit être un partenaire et que nous devons travailler ensemble ; pour que le parent comprenne mieux ce qui se passe à l'école, je veux qu'il voit son enfant dans son environnement scolaire ; je suis donc disposé à ouvrir ma classe.*

Valeurs, attitudes, habiletés et compétences

Continuons maintenant en examinant les données que nous avons, dans l'analyse, regroupées sous le thème de la *perception de soi* et qui présentent le portrait global que se font les participants de ce qui, dans leur personnalité, les incite à favoriser la participation parentale ou les aide à le faire. Le condensé de leurs propos pourrait se traduire ainsi : *Je porte des valeurs d'authenticité, de respect et de tolérance. J'aime mon travail. J'invite les parents parce que je suis une personne ouverte et communicative, qui aime les gens, je crois à la communauté. Ce qui m'aide en ce sens c'est que je suis une personne novatrice, avec une bonne capacité d'adaptation. Je suis aussi une personne d'expérience qui a confiance en son efficacité professionnelle.*

Il est peu aisé, dans les énoncés précédents, de départager ce qui relève de valeurs ou d'attitudes, c'est pourquoi nous les avons reliées dans le schéma. Sur le plan des habiletés et compétences, on reconnaît certaines des habiletés spécifiques décrites par Friend et Cook (2003) comme essentielles à la réussite de toute activité collaborative : capacité de relation (bienveillance, ouverture, empathie) et capacité de résoudre des problèmes. On peut y voir aussi la flexibilité et la bonne volonté pour outrepasser les idées préconçues et les manières traditionnelles de fonctionner qui favorisent, selon

Tourse et Sulick (1999), les processus de collaboration. Dans ce cadre, les compétences nommées semblent développées principalement dans le contexte du cheminement professionnel.

En résumé, nous pourrions avancer qu'au départ, les enseignants interrogés invitent les parents dans leur classe essentiellement parce qu'ils sont prédisposés à le faire. Cette prédisposition dépend principalement de leurs valeurs et de leurs croyances, ces dernières étant construites entre autre sur l'expérience parentale personnelle.

5.1.2 LE CONTEXTE ÉDUCATIF

Si certaines prédispositions semblent nécessaires, les invitations des parents se déroulent aussi dans un contexte éducatif approprié. Décrivons maintenant, à l'aide de la figure VII, ce qui se passe au niveau du contexte éducatif des enseignants qui pourrait les inciter à favoriser la participation parentale.

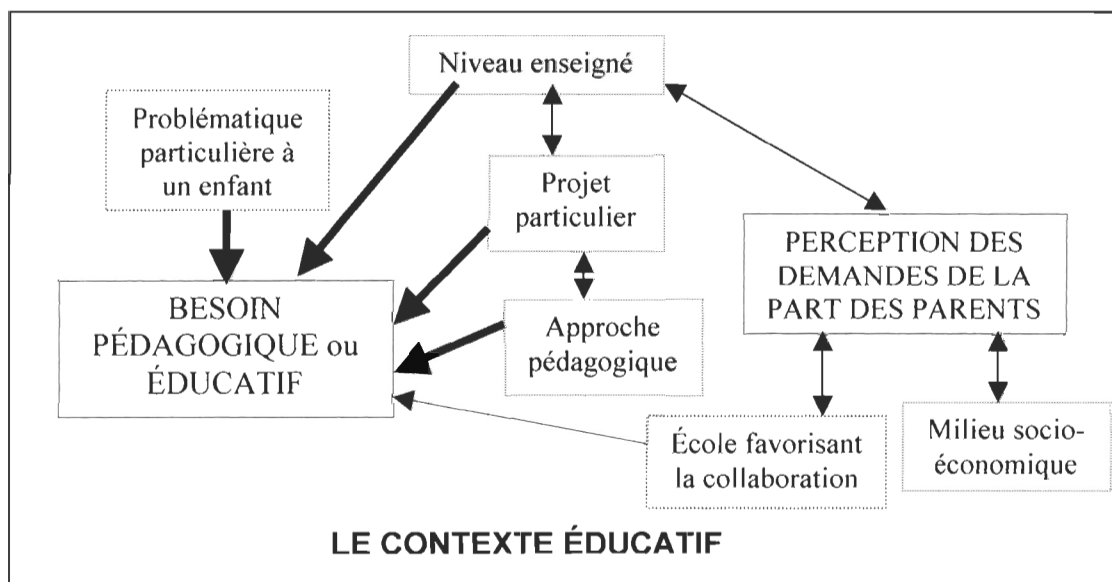


Figure VII : *Modèle du processus d'intégration des parents dans la classe, niveau du contexte éducatif*

Besoin pédagogique

Cela est frappant : très souvent, la première et principale raison pour laquelle les enseignants nous disent qu'ils invitent les parents est qu'ils en ressentent le besoin du point de vue pédagogique ou éducatif. Ce besoin se présente différemment selon le niveau enseigné et selon l'approche pédagogique utilisée et découle quelquefois de projets particuliers. Certains enseignants l'ont exprimé clairement : les invitations qu'ils font aux parents varient selon le niveau scolaire enseigné : au préscolaire, par exemple, les parents sont plus fréquemment demandés et dans les niveaux supérieurs, on se demande comment les intégrer. Les invitations varient aussi selon la difficulté du groupe : plus le groupe est difficile, moins ils sont enclins à demander des parents. Au contraire, ils vont parfois chercher de l'aide auprès d'eux pour pouvoir répondre plus facilement aux demandes engendrées par les problématiques du groupe. Finalement, le besoin de ressource varie selon l'approche pédagogique valorisée : lorsqu'ils utilisent l'approche par projets, entre autre, le besoin de ressources supplémentaires les incite à inviter les parents et au contraire, lorsqu'ils enseignent de façon plus magistrale, ils perçoivent peu d'utilité à recevoir des parents dans leur classe.

Un autre élément fréquemment soulevé est le besoin de l'enseignant que le parent voit son enfant fonctionner dans le but d'améliorer sa compréhension d'une problématique particulière à l'enfant. Nous l'avons associé à un besoin éducatif puisque la motivation principale est l'évolution de l'élève concerné.

Finalement nous avons constaté, mais à moindre échelle, que lorsque l'école développe un projet éducatif incluant la collaboration parentale, cela peut inciter l'enseignant à ouvrir aux parents.

Tentons donc de synthétiser ce que les enseignants nous disent en lien avec ce que nous considérons comme un besoin pédagogique ou éducatif : *J'invite le parent parce*

que j'ai besoin d'aide pour faire vivre aux élèves certaines activités spécifiques au niveau enseigné, à la réalité particulière du groupe, à l'approche utilisée ou à des projets précis. J'invite aussi le parent pour qu'il comprenne mieux les difficultés de son enfant.

Nous arrivons maintenant à observer comment les demandes perçues influencent la disposition des enseignants à ouvrir leur classe.

Perception des demandes

Nous voulons ici comparer nos données avec le modèle de Pelco et Ries (1999) qui met en lien la perception qu'a l'enseignant des occasions, invitations et demandes de participation parentale, provenant des élèves, des parents, du milieu scolaire (collègues, direction...) et de la communauté, avec son intérêt à favoriser la participation.

Même si peu de répondants à notre recherche ne le mentionnent spécifiquement, certains de leurs propos laissent entendre qu'effectivement la perception qu'ils ont des demandes des parents ajoute à leur motivation à favoriser la participation parentale. Ce qui ressort particulièrement c'est que les demandes sont perçues différemment selon le milieu socio-économique dans lequel évolue l'enseignant et leur niveau d'enseignement. Les enseignants nous parlent du peu de disponibilités des parents qui travaillent ou de la gêne des parents moins scolarisés ou fortunés; mais malgré cela, il arrive que des parents se proposent, en particulier ceux qui ont participé dans la classe de leur enfant lorsqu'il était au préscolaire ou qui savent qu'ils sont les bienvenus dans l'école et cela contribue à favoriser chez l'enseignant l'ouverture de sa classe.

En général, les enseignants nous disent donc : *S'il arrive qu'un parent se propose ou me dit qu'il veut venir m'aider, je vais tenter de voir comment je peux l'intégrer dans ma classe.*

En résumé, nous voyons donc que les enseignants, porteurs de valeurs collaboratives et de croyances sur la nécessité d'un partenariat avec les familles, se sentant probablement assez solides professionnellement pour surmonter la crainte du jugement des parents, et oeuvrant dans un contexte éducatif où ils ressentent un besoin d'obtenir la collaboration parentale et, ou perçoivent des demandes des parents pour la participation se retrouvent disposés à ouvrir leur classe aux parents.

Voyons maintenant comment cela se vit dans la phase d'ouverture de la classe.

5.1.3 L'OUVERTURE DE LA CLASSE

La figure VIII reprend la partie du modèle spécifiquement consacrée à la phase d'ouverture de la classe. Observons ce qui arrive lorsqu'un enseignant commence à inviter les parents à participer dans la classe.

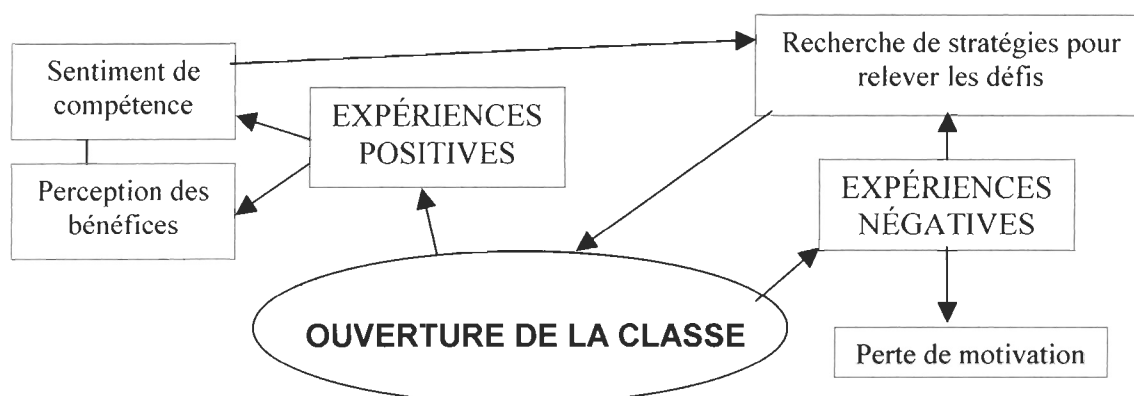


Figure VIII : *Modèle du processus d'intégration des parents dans la classe, phase de l'ouverture de la classe*

Les participants nous ont parlé en termes positifs de l'ouverture de leur classe. Nous débiterons tout de même par expliquer brièvement ce qui semble se produire lorsque l'enseignant vit des expériences de participation parentale dans la classe qu'il considère plus négatives.

Expériences négatives

En écoutant les propos des enseignants, nous avons constaté que certaines situations difficiles, en particulier celles associées à des jugements de la part des parents et à des difficultés d'obtenir la participation parentale, ont engendré une perte de motivation qui renvoie l'enseignant à ses croyances ou à ses besoins pédagogiques. La disposition à ouvrir sa classe à nouveau dépendra possiblement d'un changement dans le contexte éducatif ou d'éléments de la vie personnelle et professionnelle de l'enseignant qui favoriseront l'émergence de nouvelles croyances sur la participation parentale.

Par contre, dans la majorité des cas, les expériences vécues comme plus difficiles par les enseignants engendrent surtout une recherche de solutions pour relever ces défis et ouvrir la classe à nouveau.

Voyons maintenant ce qui se passe lorsque l'ouverture de la classe permet à l'enseignant de vivre des expériences jugées positives.

Expériences positives

Nous l'avons dit, les participants ont exprimé abondamment les bénéfices qu'ils percevaient de la participation des parents dans la classe. Ces bénéfices perçus nous apparaissent cruciaux, comme des moteurs de la poursuite de cette pratique. Les liens avec Bandura (2003) sautent aux yeux puisque cet auteur affirme que l'intérêt d'un

individu pour une activité dépend en grande partie de sa conviction d'être capable de la mener à bien et d'en tirer satisfaction. Ce qui nous entraîne vers le sentiment de compétence des enseignants.

Sentiment de compétence

Nos questions portant, entre autre, sur les habiletés et compétences des participants, avaient pour but de vérifier leur perception de leur propre efficacité. Le sentiment de compétence est un concept complexe qui comporte de nombreuses facettes et nous réalisons maintenant à quel point il était ardu, dans le cadre restreint de cette recherche, de vérifier le sentiment de compétence des participants. Par ailleurs, nous venons tout juste de voir que selon Bandura (*ibid.*) la conviction qu'a une personne d'être en mesure de mener à bien une activité détermine sa motivation à l'entreprendre. Ce sentiment de compétence ou d'auto-efficacité est un des pôles présenté dans le modèle de Pelco et Ries (1999) influençant la décision des enseignants d'impliquer activement les parents. Nous sommes portée à croire que des expériences positives de participation contribuent fort probablement à actualiser cette conviction d'être capable de susciter la participation parentale et par le fait même, à augmenter le sentiment de compétence des enseignants.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre II, une autre facette du sentiment de compétence décrit par Bandura (2003) et repris par Pelco et Ries (1999) est qu'un enseignant avec une haute perception de son auto-efficacité dans le domaine de la participation parentale croira que ses actions auront un impact sur celle-ci et qu'il est capable de composer avec les difficultés inévitables qu'elle entraîne ou, pour utiliser l'expression de Epstein (2004), d'en relever les défis. Plusieurs participants ont démontré cette croyance en racontant leurs expériences de participation parentale,

c'est pourquoi nous avons, à la figure VIII, relié le sentiment de compétence à la recherche de stratégies pour relever les défis.

Il nous paraît intéressant de relever un dernier élément que nous n'avons pas inséré dans le schéma et qui concerne les demandes perçues. Les propos des enseignants nous laissent croire que le fait d'inviter les parents engendrent une demande accrue pour la participation de la part des parents et des enfants. Cette demande accrue s'ajoute aux motivations à poursuivre l'intégration des parents dans la classe.

Dans une tentative de synthèse de cette phase de l'ouverture du point de vue de l'enseignant, nous entendons celui-ci nous dire : *J'ai le goût de continuer à inviter les parents parce que je constate les bénéfices que moi, les enfants et les parents pouvons en retirer et parce que je crois que cela contribue à favoriser la réussite de mes élèves. Plus j'invite les parents, plus je me sens compétent pour le faire; je dépasse la peur du jugement parce que les parents et moi développons des liens de confiance. Lorsque je suis confronté à des difficultés, je crois être en mesure de trouver des moyens pour les outrepasser. Je poursuis aussi cette pratique parce que les parents et les enfants me disent qu'ils aiment cela et qu'ils me font des demandes pour la participation.*

Ce qui nous amène naturellement à la présentation de la dernière partie du modèle : la phase de l'intégration à la pratique.

5.1.4 L'INTÉGRATION

La phase de l'intégration correspond, selon nous, à l'étape où la participation parentale devient partie prenante de la pratique. Voyons un peu comment cela se vit.

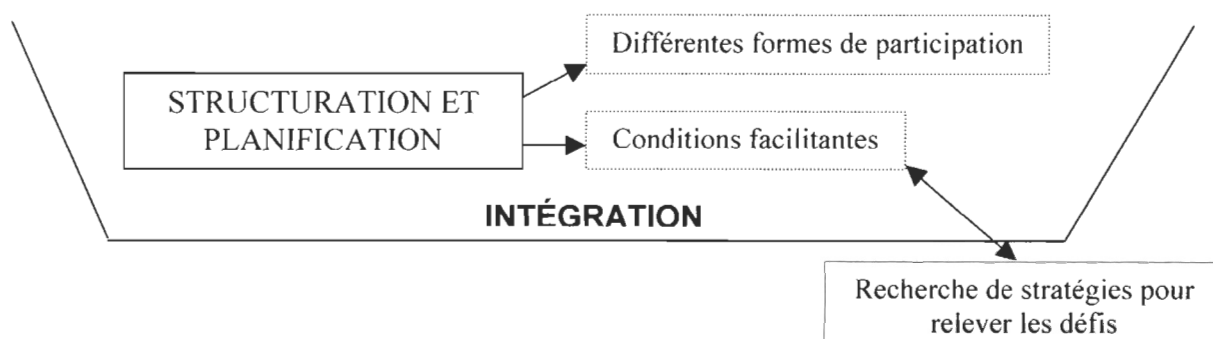


Figure IX : *Modèle du processus d'intégration des parents dans la classe, phase de l'intégration à la pratique*

Se diriger vers l'intégration de la participation signifie que l'enseignant tient compte de cet aspect dans sa planification, qu'il utilise ou bâtit des outils l'aidant à le faire. *Comment intégrer le parent, qu'est-ce que le parent peut faire ou apporter, comment puis-je faire pour optimiser la participation parentale ?* font partie des questions qu'il se pose en planifiant. L'expérience et les changements dans la pratique transforment la participation des parents dans la classe qui devient plus ciblée, dans des moments déterminés et planifiés. Vouloir impliquer les parents ne se limite pas au cadre strict de la classe, et à l'instar de Epstein (2004), on croit nécessaire de favoriser différentes formes de participation; on tient compte des parents et de leurs contraintes, suggestions ou limites. De plus, on a le souci de structurer les activités de participation parentale en prévoyant de mettre en place des conditions facilitantes, ce qui est fait de façon plus consciente et organisée.

Cette dernière phase du processus n'est pas vue comme une phase finale, bien au contraire, c'est pourquoi nous avons choisi de garder l'ouverture vers un développement possiblement encore mieux organisé et mieux ancré dans une perspective de collaboration.

Voilà qui fait le tour du processus d'intégration du parent dans la classe tel que nous l'avons conçu à la lumière de nos données. Pour conclure, il faut tout de même ajouter que nous ne percevons pas ce processus de façon aussi linéaire que nous l'avons démontré et les phases ne nous semblent pas aussi clairement définies. Plusieurs aller-retour entre les différentes phases sont probables, au gré des changements professionnels, des vulnérabilités occasionnelles des enseignants ou d'événements qui pourraient jouer sur la motivation, l'intérêt et la disponibilité à intégrer les parents dans la classe ou encore qui pourraient modifier leurs croyances sur la participation parentale.

5.2 LA PERSPECTIVE DE COLLABORATION

Nous nous sommes longuement questionnée sur la façon d'intégrer la perspective de collaboration à notre modèle. Nous avons compris notre difficulté en réalisant que plusieurs aspects associés à la collaboration étaient disséminés dans différentes parties du modèle. Cette *perspective* de collaboration, comme son nom l'indique semble servir de toile de fond à notre modèle en s'accroissant au fur et à mesure que l'on avance dans le processus.

D'entrée de jeu, nous devons admettre que la collaboration n'est pas essentielle à la participation des parents mais elle permet de dépasser la vision du parent au service de l'enseignant, correspondant à la perception traditionnelle du parent bénévole à

l'école. De plus, il faut ajouter que les enseignants sont soumis à de nombreuses pressions qui peuvent poser obstacle au processus collaboratif et, tout comme Perrenoud (cité dans Tardif, 1999, p.433), nous croyons qu'en général :

L'organisation actuelle du travail permet peu la collaboration, les enseignants sont partagés entre le besoin de participer à une collectivité et le développement de leur individualité, de leur autonomie. Il y a des pressions contradictoires exercées sur les enseignants : assumer leur classe en solitaire, être entièrement responsable de la réussite des élèves et participer à la vie de l'école, s'engager dans des activités collectives.

Nos participants ne sont pas à l'abri de ces pressions contradictoires mais cela saute aux yeux qu'à des niveaux différents et personnels à chacun, ils repoussent ces limites actuelles du système éducatif et envisagent la participation parentale dans une perspective de collaboration qui se précise de plus en plus clairement en avançant dans le processus. Ce sont du moins les constatations que nous faisons à la lumière des auteurs qui ont enrichi notre compréhension du concept de collaboration.

La représentation du concept de collaboration de Dionne

Pour en faire la démonstration, reprenons la représentation que Dionne (2003) fait du concept de collaboration¹⁵ et voyons comment nos données peuvent s'y inscrire.

Dionne représente le concept de collaboration à l'aide de deux pôles identifiés « pôle relationnel » et « pôle d'action ». Le pôle relationnel est très souvent représenté dans nos données. Comme nous l'avons vu précédemment, nos participants ont nommé des *habiletés relationnelles et de communication*, associées aussi par Friend et Cook (2003) à la réussite de toutes activités de collaboration, qui les aident à favoriser l'interaction avec les familles. Ils ont de plus souligné à plusieurs reprises

¹⁵ Ce schéma est présenté dans le chapitre II, à la page 23.

l'importance de prendre soin de la relation comme une condition favorisant la réussite de la participation.

La *fréquence et l'intensité d'interaction* sont aussi représentées dans les multiples formes de participation proposées aux parents; ces deux aspects de fréquence et d'intensité ayant été nommés comme permettant de développer une meilleure relation avec les parents, qui à son tour, est vue comme favorisant le succès des activités de collaboration.

Un regard approfondi sur le pôle d'action nous permet lui aussi, de déceler dans les propos des enseignants de nombreux aspects collaboratifs. Du côté de l'*interdépendance*, les enseignants ont exprimé leur besoin de travailler avec le parent qui est considéré souvent comme un partenaire, quelqu'un de qui on peut apprendre des choses et à qui on peut en montrer. À titre de premier éducateur de l'enfant, il est vu comme un expert, son expertise professionnelle et ses connaissances de la vie étant aussi reconnues comme des sources potentielles d'enrichissement. Il arrive même à certains enseignants de voir le parent à titre de coéducateur dans la classe, ce qui est par ailleurs considéré par Roth (2002) comme une forme de participation représentant un haut niveau de collaboration.

N'ayant pas interrogé les parents, il est plus difficile de conclure à une *vision partagée* qui, si elle semble nécessaire dans la collaboration entre enseignants dont traite Dionne (2003), paraît moins essentielle dans la collaboration entre l'enseignant et le parent. Nous reconnaissons tout de même le désir des enseignants de partager la réalité de leur classe ainsi que leur souci de mieux comprendre la réalité du parent. Finalement le *but commun* et ultime de la participation parentale est la réussite de l'élève, celui-ci étant vu comme le trait d'union entre l'enseignant et la famille, la raison fondamentale de l'établissement de la collaboration.

Nous nous permettons de déborder légèrement du cadre de Dionne pour ajouter des éléments qui ressortent, selon nous, comme faisant partie du pôle d'action et qui sont associés par d'autres auteurs à la collaboration. En effet, il nous apparaît incontournable de faire des liens avec Christenson et Sheridan (2001) qui ont énuméré une liste ¹⁶ des conditions facilitant le succès des programmes de collaboration école-famille où le parent est invité à s'impliquer dans la classe. Il est fascinant de constater que toutes ces conditions (mise à part celle concernant l'information aux parents des règles de l'école) ont été rapportées par les enseignants de la présente recherche.

Le modèle des caractéristiques associées au partenariat

Pour terminer, voyons brièvement comment Dunst *et al.* (1992) ont eux aussi, contribué à alimenter notre réflexion sur la collaboration. Le chapitre sur le cadre théorique présentait leur modèle sur les caractéristiques associées au partenariat¹⁷ et nous réalisons que plusieurs parallèles peuvent être faits avec nos données. Nous pouvons convenir que la collaboration telle que vue dans l'esprit de notre recherche et le partenariat présenté par ce modèle sont des concepts similaires, c'est pourquoi il nous est apparu approprié d'utiliser leurs auteurs pour enrichir notre interprétation.

Le modèle de Dunst *et al.* (*ibid.*) démontre l'existence de quatre catégories de caractéristiques propices à la mise en place d'un partenariat qui suggèrent des attitudes (prédispositions affectives), des croyances (prédispositions intellectuelles) et une communication ouverte et bi-directionnelle manifestées dans des actions comportementales.

¹⁶ Présentée au chapitre II, à la page 26.

¹⁷ Voir la page 33.

Il serait redondant d'énumérer à nouveau les attitudes et croyances de nos participants qui font partie des caractéristiques présentées dans le modèle. Il nous suffit simplement de dire que si nous nous concentrons sur ce modèle, il nous apparaît clairement dans les propos des participants qu'inviter le parent dans la classe est souvent, au regard des attitudes, croyances et façon de communiquer qui la portent, une action comportementale entreprise par eux dans une perspective de partenariat ou de collaboration.

Nous venons de démontrer comment, au regard de nos données et en lien avec les auteurs qui nous ont alimentée, la perspective de collaboration s'insère dans le processus d'intégration des parents dans la classe. Faisons maintenant un saut en avant pour présenter notre réflexion sur le développement de la participation parentale et de façon plus générale, de la collaboration avec les familles.

5.3 VERS UN DÉVELOPPEMENT DE LA PARTICIPATION PARENTALE

Soyons cohérente avec le modèle que nous proposons à la figure V. Il nous est apparu que l'enseignant était à la base de la participation parentale. Il paraît donc logique que pour favoriser le développement de la participation parentale, il faudrait en premier lieu, comme les participants l'ont mentionné, questionner les enseignants sur leurs croyances afin de permettre une prise de conscience de ces croyances.

De plus, lorsqu'il est question du développement de la participation parentale, les propos des participants font ressortir l'importance à accorder au développement du lien de confiance. Tout comme démontré par Stuck (2004), quand on demande aux enseignants de nommer ce qui leur paraît essentiel pour créer une collaboration efficace avec les parents, la confiance est un élément fréquemment utilisé.

Par ailleurs, des chercheuses québécoises (Deslandes et Jacques, 2004) nous interpellent particulièrement car leurs observations suggèrent que :

Les résultats actuels semblent plutôt indiquer que des formes de collaboration, voire les occasions d'échanges entre parents et enseignante, pourraient contribuer au développement de cette confiance mutuelle et non l'inverse. Autrement dit, la confiance ne vient pas en premier mais se construit dans le temps à travers des moments de rencontres, d'échanges (p.192).

Nos données rejoignent celles de ces auteures puisque les enseignants interrogés nous ont aussi nommé la confiance mutuelle comme un des bénéfices retirés de la participation. Voilà donc un constat particulier. Pour favoriser la participation parentale, il est aidant de développer un lien de confiance avec les parents, et faire participer les parents dans la classe contribue à l'établissement de la confiance mutuelle.

Nous ne nous en sortons pas. Afin de développer la participation parentale et la collaboration école-famille en général, nous nous devons de travailler sur tous les aspects qui permettront de développer cette confiance mutuelle. Il semble donc incontournable d'aborder cet aspect dans le cadre des formations initiale et continue. D'ailleurs, les suggestions de nos participants à ce propos rejoignent celles de Deslandes (2001b, p.81): les formations à la collaboration avec les familles doivent améliorer les attitudes et habiletés d'interaction des enseignants et développer des capacités d'intervention incluant des variétés de techniques et de stratégies pour favoriser et optimiser la communication avec les familles et des façons d'engager les parents; elles doivent aussi viser à accroître leurs connaissances générales sur les familles ainsi que sur les avantages et obstacles à la participation parentale. À l'instar de Perrenoud (1999, p.110) nous croyons que « La formation des enseignants devrait garantir à tous ce que l'expérience de vie ne donne qu'à quelques-uns ».

Le rôle de la collégialité n'est pas non plus négligeable. Les participants nous l'ont dit : travailler au développement de la participation parentale c'est ouvrir le dialogue avec les collègues et accepter leurs résistances légitimes. C'est aussi échanger sur cette pratique, oser parler de ce qui est fait dans le cadre de la classe sans être tenté de vouloir convaincre.

Le dernier point qu'il nous apparaît utile de souligner est la place que prend la réforme dans le développement de la participation parentale. Les propos des participants nous donnent l'impression d'assister graduellement à un changement de culture où on reconnaît de plus en plus la pertinence de la place du parent dans le système scolaire, ce changement semblant par ailleurs bien enclenché au préscolaire. Sans vouloir réduire la réforme à ces deux seules manifestations, les nombreuses allusions au travail en projet et au portfolio en témoignent : nous nous dirigeons vers un changement où la place des parents dans l'école se transforme. Cette transformation graduelle des mentalités est-elle la conséquence d'un glissement vers un nouveau paradigme éducatif ? Ce n'est pas le lieu pour tenter de répondre à cette question mais nous pouvons au moins constater que les enseignants interrogés considèrent que la réforme actuelle du système d'éducation ouvre la porte vers de nouveaux types de collaboration avec les familles et la communauté. De plus, tel que Deslandes (2001b) l'a constaté : « Ce besoin d'aide de la part des familles se fait aussi davantage sentir lors d'innovations ou de réformes curriculaires » (p.77). Ce besoin d'aide ressenti peut à tout le moins ajouter aux occasions d'échange entre l'enseignant et les familles qui favoriseront possiblement l'établissement de l'essentiel lien de confiance...

CONCLUSION

C'est par le partage de croyances sur leur capacité à traiter les défis et les actions ensemble que les groupes soudent leur activité collective et, dès lors, déterminent une grande partie de leurs résultats (Carré, dans l'introduction de Bandura, 2003, p.VII)

Cette citation à elle seule pourrait constituer la conclusion de ce travail. En effet mon¹⁸ principal intérêt à entreprendre cette recherche était de permettre une certaine diffusion de pratiques de collaboration efficaces, entreprises par les enseignants, sur le terrain.

Les objectifs principaux visaient une meilleure compréhension de ce qui incite les enseignants à inviter les parents à participer à des activités éducatives dans leur classe et de comment ces activités s'inscrivent dans leur réalité quotidienne. Ils visaient aussi l'exploration des liens entre les motifs nommés par ces enseignants et leur pratique. C'est pourquoi huit enseignants bien implantés dans ce processus d'intégration des parents dans la classe ont été interrogés.

Bien qu'exploratoire, cette recherche a contribué à enrichir et à élargir la compréhension du phénomène à l'étude. Les données recueillies ont permis de constater l'importance accordée aux croyances et valeurs des enseignants dans leur intérêt à susciter la participation parentale. Elles ont aussi permis d'identifier que l'ouverture de la classe découle souvent d'un besoin pédagogique ou éducatif. Cette recherche a de plus permis de connaître les diverses actions que les enseignants entreprennent pour construire ou susciter l'engagement parental et les solutions envisagées par eux afin de relever les défis de la participation des parents en classe.

¹⁸ C'est volontairement que je passe ici à la première personne du singulier, car je souhaite que transparaissent le caractère personnel de cette conclusion.

Finalement, les enseignants interviewés ont fournis plusieurs pistes concernant le développement de la participation parentale et de la collaboration école-famille en s'attardant sur des suggestions spécifiques à la formation initiale et continue des enseignants.

L'interprétation des données a favorisé l'émergence d'un modèle du processus de participation parentale dans une perspective de collaboration. Ce modèle, mis en relation avec le cadre théorique, a permis de faire ressortir certains liens entre les motifs et la pratique des enseignants collaborant avec les parents dans leur classe.

Limites de la recherche

Malgré sa pertinence, l'approche méthodologique privilégiée présente quelques limites. Par exemple, l'entrevue semi-dirigée, par ses questions ouvertes, favorise l'expression libre sur le thème proposé, ce qui conséquemment amène des éléments d'information débordant de la problématique. La taille restreinte de l'échantillon est une autre des limites qui rendent difficile de comparer les données les unes aux autres et de déboucher sur une généralisation à tous les enseignants. De plus, le corpus volumineux et les limites temporelles ont fait que certains aspects n'ont pas pu être explorés. Entre autre, je n'ai pas pu, autant que je l'aurais souhaité, faire ressortir le caractère unique de chaque participant et valoriser la diversité et la particularité de leurs expériences de participation parentale dans la classe qui ont été diluées par le regard globalisant porté sur l'ensemble des données.

Ajoutons que la présentation et l'analyse des données sont marquées par mon vécu, mes croyances, mes valeurs et mes préoccupations, ce qui entraîne inévitablement, malgré toute la rigueur dont j'ai voulu faire preuve, une part de subjectivité.

Retombées

Ces limites n'ont tout de même pas empêché la présente recherche de laisser des retombées positives sur les participants. Certains commentaires transmis par des répondants après le déroulement des entrevues confirment « la fonction émancipatoire » de l'entrevue semi-dirigée abordée par Savoie-Zajc (1997, p.269) : « Elles enclenchent ainsi une réflexion et peuvent devenir des catalyseurs de prises de conscience et de transformations de la part des personnes engagées : le chercheur aussi bien que le répondant ». Plusieurs participants ont effectivement exprimé que le fait de parler de leur pratique suscitait leur réflexion, leur permettait une prise de conscience et les motivait à approfondir leur pratique. Comme le dit si bien Van Der Maren (1999 p.39) :

C'est aussi une recherche qui privilégie des valeurs écologiques et professionnelles. Écologique, parce qu'elle cherche à maintenir ou à enrichir la qualité des rapports entre le praticien, ses partenaires et son milieu, sans compliquer ces rapports. Professionnelle, parce qu'elle cherche à maintenir sinon à augmenter la maîtrise du praticien sur ses gestes professionnels et à augmenter son contrôle sur les conditions de son action.

Cette recherche, m'a définitivement aidée à mieux cerner ma propre pratique et a ainsi contribué à mieux la maîtriser. Cette question de lien avec les parents étant partie prenante de ma vie professionnelle, je n'ai pu faire autrement que de m'impliquer personnellement dans cette recherche. Un retour sur ma pratique et un questionnement sur ce qui me motive à inviter les parents à participer dans la classe était donc inévitable. J'ai pu ainsi identifier « les racines autobiographiques de mon intérêt pour le sujet » (traduction libre, Seidman, 1998, p.26).

Professionnellement, j'ai pu réaliser que très souvent, je faisais de la fausse collaboration car j'invitais plutôt les parents dans la classe afin de répondre à mes propres besoins. Je me targuais d'être ouverte, l'étais-je réellement? Je comprends

maintenant qu'une réelle collaboration implique beaucoup plus que cela. J'ai une meilleure compréhension du sens de la collaboration : « travailler ensemble dans un même but ». Plus consciente dans mes rapports avec les parents et dans les demandes que je leur fais, j'essaie maintenant de demeurer plus attentive à ce qu'ils peuvent et à ce qu'ils veulent faire, avec moi, pour aider leur enfant.

Sur un plan plus général, cette recherche pourrait soutenir la réflexion de ceux et celles qui s'intéressent à la participation des parents dans la classe. De plus, elle pourrait offrir la possibilité de partager les données recueillies sur le terrain pour informer davantage les enseignants sur la structuration et la mise en œuvre d'activités de collaboration et de cette façon, favoriser la diffusion des pratiques efficaces de collaboration et des bénéfices retirés de la participation parentale en classe. Cette recherche pourrait aussi suggérer des avenues pour améliorer la formation des enseignants en lien avec la compétence à la collaboration. Elle pourrait, à tout le moins, contribuer à améliorer la pratique des enseignants en les informant sur l'impact de l'engagement parental sur la réussite éducative. Elle devrait, de plus, susciter leur réflexion sur leur perception de la participation des parents et sur les moyens qu'ils mettent en place pour la favoriser.

Pistes de recherche

La réalisation de cette recherche permet de suggérer quelques questionnements qui pourraient faire l'objet de recherches complémentaires.

Tout l'aspect de la formation des enseignants apparaît crucial. Des questions se posent. Comment se développent les habiletés d'interaction? Quel rôle peut jouer la formation initiale sur ce plan ? Quel pourrait être le rôle de l'enseignant associé dans ce processus?

De plus, la confiance mutuelle ressort comme capitale et il semble pertinent de se questionner sur comment s'actualisent des relations durables entre les enseignants et les parents.

Le contexte de l'application de la réforme suscite aussi des questionnements. Est-ce que ces changements en éducation influencent, dans la pratique, la collaboration école-famille-communauté ?

Finalement, ces transformations dans le milieu de l'éducation exigent que les enseignants deviennent capables de voir le monde différemment et de se questionner sur leurs valeurs personnelles. Ces changements annoncent une redéfinition des rôles car l'école est de plus en plus appelée à élargir son champ et à établir des pratiques collaboratives à différents niveaux : cela apportera son lot de défis. Les enseignants qui auront été préparés à collaborer posséderont fort probablement les ressources nécessaires pour relever ces défis.

La formation à la collaboration incluant le développement d'habiletés de communication et d'attitudes positives semble être un élément fondamental pour arriver à développer des pratiques collaboratives efficaces. Des petits pas sont déjà faits en ce sens mais il semble qu'il reste encore beaucoup à faire. L'enjeu est de taille mais le jeu n'en vaut-il pas la chandelle?

RÉFÉRENCES

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, traducteur). Paris : de Boeck Université.
- Barbour, C. et Barbour, N.H. (2001). *Families, schools, and communities : Building partnerships for educating children*. Upper Saddle River, New Jersey : Merrill Prentice Hall.
- Bastiani, J. (1989). *Working with parents, a whole school approach*. Windsor, Angleterre : Nfer-Nelson.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Brooks, J. (2004). *Family involvement in early childhood education : a descriptive study of family involvement approaches and strategies in early childhood classrooms*. Doctoral dissertation, University of South Carolina, Columbia.
- Buley, J. (2004). *Adult caregiver involvement in schools: Attitudes, beliefs and contradictions of pre-service and practicing elementary school teachers*. Doctoral dissertation, Steinhardt School of Education, New York University, New York.
- Calderhead, J. (1996). « Teachers : beliefs and knowledge » Dans D. C. Berliner et R. C. Calfee (Dir.), *Handbook of educational psychology* (p. 709-725). New York : Macmillan.
- Christenson, S. L. et Sheridan, S. M.. (2001). *Schools and families : Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press.
- Claes, M. et Comeau, J. (1996). « L'école et la famille : deux mondes ? ». *Lien social et Politiques -RIAC*, 35, 75-85.
- Comeau, J. et Salomon, A. (1994). *La participation à l'école : une recherche de sens pour les intervenants*. Québec: Agence d'ARC Groupe Éducalivres inc.
- Conseil supérieur de l'éducation (1993). *Être parent d'élève du primaire: une tâche irremplaçable*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage.

- Daunais, J.-P. (1991). « L'entretien non directif ». Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 273-293). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- De Acosta, M. (1996). «A foundational approach to preparing teachers for family and community involvement in children's education». *Journal of Teacher Education*, 47(1), 9-15.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*. Montréal : Guérin Universitaire.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles: Complémentarité de trois cadres conceptuels. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*. 3 (1 et 2), 30-47.
- Deslandes, R. (2001a). «L'environnement scolaire». Dans M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (Dir.), *6-12-17, nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (p. 251-286). Québec : Les Publications du Québec.
- Deslandes, R. (2001b). «La collaboration école-famille-communauté dans une perspective de formation continue». Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (Dir.), *La formation continue : de la réflexion à l'action* (p. 73-97). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2003). La participation parentale au suivi scolaire : que disent les parents? *Revue Éducation Canada*, vol.43 (1), 8-10.
- Deslandes, R., Bastien, N. et Lemieux, A. (2004, novembre-décembre). «Les conditions nécessaires à une collaboration entre la famille, l'école et la communauté ». *Vie Pédagogique*, 133, 41-45.
- Deslandes, R. (2004). «Regard sur les compétences des enseignants requises dans leurs relations avec les parents d'élèves». Dans R. Toussaint et C. Xypas (dir.) *La notion de compétence en éducation et en formation* (p. 151-173). Paris: L'Harmattan.
- Deslandes, R. et Bertrand, R (2001, sept.). «La participation parentale favorise la collaboration école-famille». *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recension des écrits. CQRS-MEQ action concertée.

- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2003, février-mars). « L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille : un portrait global ». *Vie Pédagogique*, 126, 27-30.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). « Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (2).
- Deslandes, R., Fournier, H. et Rousseau N. (2005, accepté). « Relations of trust between parents and teachers of children in elementary school ». In *The 5th International Conference of the European Research Network about Parents in Education (ERNAPE) Proceedings Book*, Oviedo: Spain.
- Deslandes, R. et Jacques, M. (2004, printemps). « Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire ». *Éducation et francophonie*, XXXII (1), 172-200.
- Deslandes, R., Jacques, M., Doré-Côté, A. et Bélanger, S. (2004). « Les nouvelles familles et l'école ». Dans M.-C. Saint-Jacques, S. Drapeau, D. Turcotte et R. Cloutier (Dir.), *Séparation, monoparentalité et recomposition familiale : Bilan d'une réalité complexe et pistes d'action* (p.311-327). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R., Rousseau, N. et Royer, N. (2002). « Collaboration école-famille-communauté : Étude sur la perception des connaissances et le sentiment de compétence des étudiants inscrits en formation initiale en enseignement ». *Revue de la pensée éducative*, 36 (1), 27-52.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill éditeurs.
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Dunst, C. J., Johanson, C., Rounds, T., Trivette, C. M., et Hamby, D. (1992). « Characteristics of parent-professional partnerships ». Dans S. L. Christenson et J. C. Conoley (Dir.), *Home-school collaboration : Enhancing children's academic and social competence* (p.157-174). Maryland: The National Association of School Psychologists.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, Colorado: Center on school, family, and community partnerships, Johns Hopkins University.

- Epstein, J. L. (2004). *School, family, and community partnerships : A research-based approach*. Conférence donnée à Trois-Rivières, le 4 juin 2004 à la Journée Collaboration École-Famille-Communauté.
- Friend, M.P. et Cook, L. (2003). *Interactions : collaboration skills for school professionals* (4e édition). Boston: Allyn and Bacon.
- Gettinger, M. et Guetschow, K. W. (1998). «Parental involvement in schools: parent and teacher perceptions of roles, efficacy, and opportunities». *Journal of research and development in education*, 32(1), 38-52.
- Gosselin, M. (2001). *Les conceptions du rôle d'enseignants associés lors d'une supervision de stage au secondaire*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Goupil, G. (1997). *Communications et relations entre l'école et la famille*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Heiss, J. (1991). « Social Roles ». Dans M. Rosenberg et R. Turner (Dir.), *Social psychology, sociological perspectives* (p.94-101). Moncton : New Brunswick Publisher.
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997). « Why do parents become involved in their children's education ? ». *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Landry, C. et Gagnon B. (1999). « Les notions de collaboration et de partenariat induisent-elles de nouveaux modes de recherche en éducation ? ». *Les cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), p.163-188.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Guérin.
- L'Écuyer, R. (1991). « La pratique de l'analyse de contenu : Définition, étapes, problèmes et l'objectivation » Dans P. Soucher (Dir.), *Actes du colloque « L'analyse des données qualitatives », vol 2.* (p.31 à 51). Chicoutimi : Département des Sciences de l'Éducation, Université du Québec à Chicoutimi.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Mayer, R. et Saint-Jacques M.-C. (2000). « L'entrevue de recherche ». Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, D. Turcotte et coll. (Dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 115 à 133). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

- Miles, M. B. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation. (1998) *Loi sur l'instruction publique. Changements de janvier 1998*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1999) *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant : Choisir plutôt que subir le changement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *Formation à l'enseignement : Les orientations - Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Montandon, C. (1994). « Les relations parents-enseignants dans l'école primaire : De quelques causes d'incompréhension mutuelle ». Dans P. Durning et J.-P. Pourtois (Dir.), *Éducation et famille* (p.188 à 205). Bruxelles: De Boeck Université.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, California : Sage.
- Organisation de coopération et de développement économiques. OCDE. (1997). *Les parents partenaires de l'école*. Paris : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- Pallascio, R., Julien, L. et Gosselin, G. (Dir.) (1998). *Le partenariat en éducation: pour mieux vivre ensemble !* Montréal: Éditions nouvelles.
- Paillé, P. (1994). « L'analyse par théorisation ancrée ». *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Pelco, L.E. et Ries, R.R. (1999). « Teachers' attitudes and behaviors towards family-school partnerships». *School Psychology International*, 20(3), 265-277.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (1994). « Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie ». Dans *Cahiers pédagogiques*, 325 p.68-71. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève.
- Perrenoud, P. (2002). « Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants». Texte d'une conférence donnée en novembre 2001 dans le cadre de l'établissement scolaire Élisabeth de Portes à Borex.

- Pourtois, J.P. et Desmet H. (1997). « Les relations famille-école: Un point de vue partenarial ». Dans V. Tachon (Dir.), *Éduquer avant l'école* (p. 257-276). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Roth, W.-M. (2002). *Being and becoming in the classroom*. Westport, Connecticut: Ablex Publishing.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J. J., Royer, É. et collaborateurs. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque: Une nouvelle option éducative*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Savoie-Zajc, L. (1997). « L'entrevue semi-dirigée ». Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (p.263-285). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2000). « L'analyse de données qualitatives : Pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD•IST ». *Recherche qualitative*, 21, 99-123.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Stuck, L. C. (2004). *An exploratory study of the relationship between teacher to parent communication, parent trust, and teacher trust*. Doctoral dissertation, College of Education, University of Denver, Denver.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Tourse, R. W. C. et Sulick, J. (1999). « The collaborative alliance : Supporting vulnerable children ». Dans R. W. C. Tourse et J. F. Mooney (Dir.), *Collaborative practice : School and human service partnerships* (p.59-78) Westport, Connecticut: Praeger.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^e édition. Montréal: Presses de l'université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Van der Maren, J.-M. (2004, 20 Février). *Regards méthodologiques sur quelques recherches avec les milieux de pratique en éducation* (Notes personnelles prises lors de la synthèse). Journée-atelier du CIRADE. Montréal.

Wright, K. et Stegelin, D. A. (2003). *Building school and community partnerships through parent involvement*. 2^e édition. Upper Saddle River, New Jersey : Merrill Prentice Hall.

APPENDICES

A : FORMULAIRES AUX PARTICIPANTS

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :

Les parents collaborateurs dans la classe : motifs et pratiques des enseignants

Chercheure

Lucie Paratte, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski

Objectifs

- 1) A partir du point de vue des enseignants, mieux comprendre les motifs qui les incitent à inviter les parents à participer à des activités éducatives dans leur classe.
- 2) Décrire les pratiques de collaboration de certains enseignants invitant les parents à participer à des activités éducatives dans leur classe.
- 3) Faire des liens entre les motifs et les pratiques de ces enseignants.

Tâches

Afin de participer à la réalisation des objectifs de cette recherche, je comprends que je dois me soumettre aux procédures suivantes :

- a) Suite à un premier contact, déterminer avec la chercheure le moment et le lieu des rencontres.
- b) Dans un intervalle d'au plus deux semaines, participer à deux entrevues en profondeur où je serai invité à parler de la participation des parents dans ma classe. Ces entrevues, d'une durée de 60 à 90 minutes, seront menées par la chercheure et enregistrées.
- c) Si je le souhaite, je pourrai participer sur une base volontaire à la révision du récit écrit quand il aura été rédigé par la chercheure.
- d) Le processus se déroulera sur une période de quelques mois, durant l'année scolaire 2003-2004.

Restriction et retrait

- e) Je suis libre de ne pas répondre à certaines questions qui me mettent mal à l'aise.
- f) Je reconnais être libre de retirer mon consentement et de cesser de participer à cette recherche à n'importe quel moment, sans avoir à fournir de raison, et ce, sans préjudice.

Bénéfices

Les avantages liés à ma participation sont les suivants :

- a) Sur le plan individuel, je vais avoir l'opportunité de faire le point sur mon expérience et mes compétences en tant qu'enseignante. Je vais pouvoir

exprimer ma vision de la participation parentale en classe et partager mon expertise à ce sujet.

- b) Sur le plan professionnel, je développerai, grâce à ma participation, une meilleure compréhension de ma pratique auprès des parents et je pourrai ainsi utiliser de manière optimale mes compétences à établir la collaboration avec les familles.

Risques et conséquences Il m'a été expliqué que la participation à cette recherche comporte un risque minimal pour moi-même. Un inconfort lié à ma participation pourrait être le suivant :

- a) En tant qu'enseignante, je pourrais éprouver un inconfort passager vis-à-vis de certaines questions d'ordre personnel. Je ne devrai pas hésiter à en faire mention si tel était le cas.
- b) Ma participation à cette recherche n'entraînera aucune modification dans le poste que j'occupe actuellement.

Confidentialité

- a) Je comprends que les informations recueillies dans le cadre de cette recherche demeurent confidentielles. Cet engagement s'inscrit dans les lois du Québec protégeant les individus.
- b) Un prénom fictif sera substitué à mon nom et toutes autres nominations de lieux seront transformées pour préserver la confidentialité. Le matériel des entrevues sera entreposé au domicile de la chercheure et seule celle-ci y aura accès. Les transcriptions d'entrevues seront rendues anonymes.

Transmission de la recherche : Je comprends que le matériel recueilli lors de cette recherche pourrait servir, en tout ou en partie, à des fins de publication ou être utilisé lors de conférences ou présentations scientifiques.

Participation volontaire : Je reconnais que ma participation à cette recherche est tout à fait volontaire et que je suis libre d'accepter d'y participer. Je certifie que la recherche m'a été expliquée verbalement. On a répondu à mes questions et on m'a laissé le temps nécessaire pour prendre une décision.

Coordonnées de la chercheure : Cette recherche est réalisée par Lucie Paratte, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski. Pour toute information concernant cette recherche, vous pouvez communiquer avec elle au (ooo) 000-0000 ou à l'adresse électronique suivante : *lucieparatte@hotmail.com*.

Je soussigné(e) _____ accepte librement de participer à une recherche conduite par Lucie Paratte portant sur ma pratique professionnelle et la participation des parents dans ma classe. La nature de la recherche et ses procédures m'ont été expliquées.

J'ai lu l'information ci-dessus et je choisis volontairement de participer à cette recherche. Je certifie qu'on m'a expliqué verbalement la recherche. On a répondu à mes questions et on m'a laissé le temps nécessaire pour prendre une décision. Une copie de ce formulaire de consentement m'a été remise.

Signé à _____

Nom du participant

Signature du participant

Date

Nom de la chercheuse

Signature de la chercheuse

Date

RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

Nom _____ Pseudonyme _____

Sexe _____ âge _____

Niveau d'enseignement actuel _____ nombre d'élèves _____

Autres niveaux déjà enseignés _____

Statut d'enseignement : temps plein _____ temps partiel _____ %

École _____

Milieu d'enseignement : rural _____ urbain _____ semi-rural _____

Nombre d'années de scolarité _____

Nombre d'années d'expérience incluant l'année en cours _____

Parent d'enfants: non _____ oui _____

nombre _____ âges _____

Adresse _____

Adresse électronique _____

Téléphone : école _____ maison _____

Meilleur temps pour entrer en contact _____

Meilleurs temps pour les rencontres _____

Endroit des rencontres _____

Prochains rendez-vous _____

Notes _____

B : SCHÉMA D'ENTREVUE

Schéma d'entrevue

Numéro du questionnaire _____ Nom fictif _____

Date et heure de l'entretien # 1 _____ # 2 _____

Les motifs, perceptions et croyances

Racontez-moi comment vous en êtes arrivé à inviter les parents à participer à des activités éducatives dans votre classe ?

En quoi vos pratiques au regard de la participation des parents dans la classe ont-elles changées depuis vos débuts dans l'enseignement ?

Qu'est-ce qui a favorisé cette transformation ?

Quelles sont les qualités, habiletés ou compétences que vous possédez et qui vous aident dans votre pratique auprès des parents ?

Jusqu'à quel point votre pratique influence-t-elle les autres enseignants ?

- Éléments déclencheurs, motivants
- Besoins, attentes
- Particularités de la clientèle, de l'école, du milieu
- Bénéfices
- Demandes perçues : parents, élèves, direction
- Influence des pairs, de la direction
- Modèles d'enseignants
- Formation initiale, professeurs importants
- Stages, maîtresses associées
- Formation continue : lectures, conférences, congrès
- Réforme
- Croyances personnelles : rôle de l'enseignante, des parents
- Expériences personnelles : en tant qu'étudiante, parent, autres emplois
- Groupes d'appartenance
- Attitudes et valeurs personnelles, spirituelles

- Évaluation de soi comme enseignante, sentiment de compétence, d'auto-efficacité
- Rapport au métier, attitudes, sentiments

La pratique

Pouvez-vous me décrire en détails comment se vit la participation des parents dans votre classe ?

Pouvez-vous me décrire une expérience en particulier ?

- Premiers contacts avec les parents
- Planification de l'agenda
- Responsables de la préparation des activités : enseignante, parents, en collaboration
- Formation aux parents
- Formes de participation
- Rôles des parents
- Fréquence de participation
- Périodes de participation
- Nombre de parents participants
- Nombre de parents en même temps
- Utilisation des ressources, instruments, matériel didactique et informatique, locaux
- Obstacles et difficultés
- Réactions des enfants
- Réactions des collègues et direction
- Réactions des parents non participants

Le sens donné à la participation et les recommandations

Compte tenu de ce que vous avez dit sur la participation des parents, comment voyez-vous la participation des parents dans les classes en général ?

- Ce qu'elle est
- Ce qu'elle sera
- Ce qu'elle devrait être
- Conditions facilitantes

Selon vous, que pourrait-on faire pour outiller ou motiver les enseignants à susciter la participation parentale ?

- Formation initiale
- Formation continue
- Autres

Que recommanderiez-vous à un enseignant qui désirerait commencer à intégrer les parents dans sa classe ?

C: GRILLE D'ANALYSE

GRILLE D'ANALYSE

| LE SUJET | | | | |
|---|---|---|--|---|
| 1. Identité | 2. Croyances et perceptions | 3.Trajectoires | 4. Contexte professionnel actuel | 5. Motifs invoqués pour favoriser la participation parentale |
| 1.1 Perception de soi 1.1.1 Habiletés 1.1.2 Compétences 1.1.3 Capacité à influencer ses collègues 1.1.4 Attitudes favorisant la participation 1.2 Sentiment de compétence 1.2.1 Expérience 1.2.2 Expériences positives 1.2.3 Expériences négatives 1.2.4 Expériences vicariantes 1.2.5 Capacité de susciter la participation 1.2.6 Capacité de surmonter les difficultés 1.3 Valeurs 1.4 Rapport au métier | 2.1 Croyances pédagogiques 2.2 Croyances relatives à la participation parentale 2.2.1 Rôle de l'enseignant 2.2.2 Rôle des parents 2.3 Croyances relatives aux compétences parentales 2.4 Demandes perçues pour la participation 2.4.1 Des parents 2.4.2 Des élèves 2.4.3 De la direction 2.4.4 Des collègues 2.4.5 De la communauté | 3.1 Enfance 3.1.1 Parents 3.1.2 Scolarité 3.2 Formation initiale 3.2.1 Cours marquants 3.2.2 Modèles d'enseignant 3.2.3 Stages 3.3 Formation continue 3.3.1 Lectures 3.3.2 Formations 3.4 Vécu en tant que parent 3.5 Cheminement professionnel 3.5.1 Expériences d'enseignement 3.5.2 Niveaux enseignés 3.5.3 Milieux d'enseignement 3.5.4 Collègues influents 3.5.5 Expériences autres que l'enseignement | 3.1 Milieu 3.1.1 Socio-économique 3.1.2 Socio-démographique 3.1.3 Connaissance et implication 3.2 École 3.2.1 Climat 3.2.2 Collègues 3.2.3 Direction 3.2.4 Clientèle 3.2.5 Projet éducatif 3.3 Classe 3.3.1 Niveau 3.3.2 Élèves 3.3.3 Parents | 4.1 Se rapportant à soi 4.2 Se rapportant aux parents 4.3 Se rapportant aux enfants 4.4 Se rapportant à la relation 4.4.1 Parent-enfant 4.4.2 Parent-enseignant 4.4.3 Parent-enfant-enseignant 4.5 Se rapportant au contexte pédagogique 4.5.1 Niveau enseigné 4.5.2 Approche pédagogique 4.5.3 Réforme |

GRILLE D'ANALYSE (suite)

| SA PRATIQUE | | | | | |
|--|---|---|--|--|--|
| 6. Formes de participation | 7. Planification et préparation | 8. Éléments favorisant la participation parentale | 9. Bénéfices perçus | 10. Obstacles | 11. Projection |
| 6.1 Dans la classe 6.1.1 Proposées par l'enseignant 6.1.2 Proposées par le parent 6.2 Dans l'école 6.3 Dans le milieu 6.4 A la maison | 7.1 Organisation temporelle 7.2 Organisation matérielle 7.3 Auprès des parents 7.3.1 Contacts 7.3.2 Formation 7.4 Auprès des enfants | 8.1 Attitudes de l'enseignant 8.2 Moyens de susciter | 9.1 Pour soi 9.2 Pour les enfants 9.3 Pour les parents 9.4 Pour la relation 9.4.1 Parent-enfant 9.4.2 Parent-enseignant 9.4.3 Parent-enfant-enseignant | 10.1 Des parents 10.2 De l'enseignant 10.3 Des enfants 10.4 Du milieu 10.5 Du contexte pédagogique | 11.1 Participation souhaitée 11.2 Cette année 11.3 Plus tard |

| SES RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS | | |
|--|--|--|
| 12. Formation | 13. Enseignant débutant dans cette pratique | 14. Participation idéale |
| 12.1 Formation initiale 12.1.1 Besoins perçus 12.1.2 Suggestions 12.2 Formation continue 12.2.1 Besoins perçus 12.2.2 Suggestions | 13.1 Choix des parents 13.2 Choix du moment 13.3 Choix des activités 13.4 Connaissance de soi 13.5 Besoins, intérêts et motivation 13.6 Sentiment de compétence | 14.1 Dans les autres niveaux d'enseignement 14.2 En général |

